



**Universidade de
Aveiro
Ano 2018**

Departamento de Educação e Psicologia

**CRISTINA MARIA
GONÇALVES
TRAQUEIA**

**As canções como recurso para a aprendizagem de
vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2018

**CRISTINA MARIA
GONÇALVES TRAQUEIA**

**As canções como recurso para a aprendizagem de
vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º CEB, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha filhota.

o júri

presidente

Professora. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da
Universidade de Aveiro

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço

Investigadora em pós doutoramento no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço à Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões pelo apoio e pelas orientações para o trabalho e também pela sua disponibilidade.

Um agradecimento especial à Professora Sónia Deus por todo o apoio, partilha de conhecimentos e disponibilidade demonstrados ao longo deste projeto.

Agradeço a todas as colegas que comigo enfrentaram esta maratona de conhecimento e partilha de experiências.

Agradeço aos meninos e às meninas pelo acolhimento e pelo carinho que demonstraram, que é a maior razão de motivação para mim.

Agradeço à Zezinha a paciência que sempre teve e continua a ter comigo.

Agradeço o apoio, o incentivo e a colaboração que tive da minha filha e do meu companheiro, sem os quais não seria possível concretizar este Mestrado nem teria a motivação necessária para levar a bom termo este percurso.

palavras-chave

canções, implicação, língua estrangeira, aprendizagem.

resumo

O relatório aqui apresentado baseia-se num projeto de investigação-ação, no contexto da disciplina de Inglês no 1.º Ciclo e pretende apresentar o potencial que a utilização de canções na sala de aula de língua inglesa no 1.º CEB pode ter na aprendizagem lexical. Este estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano entre os meses de outubro e dezembro do ano letivo 2017/2018 no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino do Inglês e de Seminário de Ensino de Inglês. A utilização de canções como atividade lúdica aumenta a motivação dos alunos e, ao mesmo tempo, promove a aprendizagem de itens lexicais. Neste trabalho será apresentada uma fundamentação teórica relacionada com as diferentes razões para o uso de canções em contexto de sala de aula e algumas formas de utilização das referidas canções, seguindo-se uma apresentação da metodologia utilizada, a de investigação-ação.

Ao longo do nosso projeto, propusemo-nos desenvolver esta investigação e, de forma a conseguir obter dados pertinentes para o projeto, decidimos utilizar diversos instrumentos de recolha de dados como fichas de trabalho, fichas de avaliação das atividades em que utilizámos as canções, videogravações das sessões e ainda inquéritos por entrevista aos alunos e às professoras envolvidas (a professora generalista e a professora cooperante), além das notas de campo a que fomos procedendo a partir da observação direta.

Através do recurso a canções os alunos aprenderam o vocabulário referente aos diferentes tópicos abordados nas sessões e revelaram-se mais envolvidos. Além disso verificámos que os alunos registaram altos níveis de energia e satisfação sempre que recorremos a canções.

No final do projeto, concluímos que a utilização de canções na sala de aula de Inglês no 1.º CEB facilitou a aprendizagem do vocabulário. Assim, consideramos de elevada importância a utilização de canções enquanto recurso pedagógico-didático a utilizar com alunos desta faixa etária.

keywords

songs, implication, foreign language, learning.

abstract

This report is based on an action research project in the context of the English subject on primary education and its aims are to present the potential the use of songs in the English-speaking classroom in the primary school can have in lexical learning. This study was developed in a 4th year class between the months of October and December 2017/2018, within the scope of the curricular unit of English Teaching Practice and English Teaching Seminar. The use of songs as a playful activity increases the students' motivation and, at the same time, promotes the acquisition of the different lexical topics. This paper presents a theoretical framework related to the different reasons for using songs in a classroom, the motivation they represent for the students and some ways of using the songs, followed by a presentation of the methodology, that of action-research.

Throughout our project, we proposed to develop this research and, in order to get pertinent data for the project, we decided to use several materials such as worksheets, assessment sheets for the activities in which we used the songs, video recordings and even surveys by interview to the students and teachers involved (the generalist teacher and the cooperating teacher), besides the field notes which came from the direct observation.

Through the use of songs, the students learned the vocabulary related to the different topics from the sessions and were more involved. In addition we found that students experienced high levels of energy and satisfaction whenever we used songs.

At the end of the project, we conclude that the use of songs in the English primary classroom facilitates the learning of vocabulary. Thus, we consider as highly important the use of songs as a resource to be used with students of this age group.

Índice

Lista de Abreviaturas.....	7
Regras de transcrição	7
Introdução.....	9
1. Fundamentação teórica do projeto	11
1.1 A competência lexical e a aprendizagem de línguas estrangeiras.....	11
1.2 Razões para o uso de canções na sala de aula	15
1.2.1 Didatização de canções	15
1.2.2 Motivação e implicação.....	21
2. Metodologia e contexto de intervenção	27
2.1 A metodologia de Investigação-ação.....	27
2.2 Caracterização da realidade educativa.....	31
2.2.1 A escola	31
2.2.2 A sala de aula	32
2.2.3 A turma	33
2.3 Instrumentos e métodos de recolha de dados	33
2.4 Definição das categorias e subcategorias de análise	35
3. O projeto de intervenção “Let’s sing and learn!”	39
3.1 Descrição das sessões.....	39
3.1.1 Sessão 1.....	40
3.1.2 Sessão 2.....	42
3.1.3 Sessão 3.....	43
3.1.4 Sessão 4.....	44
3.1.5 Sessão 5.....	45
4. Análise dos dados e interpretação dos resultados	47
4.1 Categoria A – aprendizagem de vocabulário	47
4.2 Categoria B – implicação nas atividades.....	61
4.3 Categoria C – opiniões dos envolvidos sobre a utilização das canções na aula	64
Reflexão final	67
Bibliografia.....	71
Anexos.....	75
Anexo 1 – Sessão 1 – Vocábulo <i>Let’s</i> e <i>Recycle</i>	75

Anexo 2 – Sessão 1 – Contentores nas três cores	76
Anexo 3 – Sessão 1 – Ficha de trabalho	77
Anexo 4 – Sessão 1 – Canção: <i>Reduce Reuse Recycle</i>	78
Anexo 5 – Sessão 1 – Ficha de trabalho sobre a canção.....	79
Anexo 6 – Sessão 1 – Ficha de avaliação da atividade com canção.....	80
Anexo 7 – Sessão 2 – Canção: <i>Spooky Spooky</i>	80
Anexo 8 – Sessão 2 – <i>Flashcards</i> de imagens do <i>Hallowe'en</i>	81
Anexo 9 – Sessão 2 – <i>Flashcards</i> de vocabulário do <i>Hallowe'en</i>	83
Anexo 10 – Sessão 3 – Poster da série <i>Modern Family</i>	84
Anexo 11 – Sessão 3 – <i>Flashcards</i> de vocabulário da família	85
Anexo 12 – Sessão 3 – Mini imagens das personagens da série <i>Modern Family</i>	86
Anexo 13 – Sessão 3 – Árvore genealógica da série <i>Modern Family</i>	87
Anexo 14 – Sessão 3 – Canção: <i>This is my family</i>	88
Anexo 15 – Sessão 3 – <i>Flashcards</i> com as personagens da canção	89
Anexo 16 – Sessão 3 – <i>Flashcards</i> com o vocabulário da canção	90
Anexo 17 – Sessão 3 – Ficha de trabalho	91
Anexo 18 – Sessão 3 – Ficha de avaliação da atividade com canção	92
Anexo 19 – Sessão 4 – Canção: <i>Senses</i>	92
Anexo 20 – Sessão 4 – Imagens dos sentidos / partes do corpo humano	93
Anexo 21 – Sessão 4 – <i>Flashcards</i> com vocabulário em duas cores	94
Anexo 22 – Sessão 4 – Ficha de trabalho	95
Anexo 23 – Sessão 4 – Ficha de avaliação da atividade com canção	95
Anexo 24 – Sessão 4 – Página 22 do manual interativo	96
Anexo 25 – Sessão 5 – Poster de Michael Jordan em <i>Powerpoint</i>	97
Anexo 26 – Sessão 5 – <i>Flashcards</i> com vocabulário do corpo humano	98
Anexo 27 – Sessão 5 – Canção: <i>This is me!</i>	99
Anexo 28 – Sessão 5 – Ficha de trabalho	99
Anexo 29 – Sessão 5 – Ficha de avaliação da atividade com a canção	100
Anexo 30 – Jogo do Bingo sobre o corpo humano	101
Anexo 31 – Dados relativos à sessão 1 - ficha de trabalho.....	104
Anexo 32 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 1 da atividade com a canção.....	105
Anexo 33 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 2 da atividade com a canção.....	105
Anexo 34 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 3 da atividade com a canção.....	106

Anexo 35 – Dados relativos à sessão 1 – Título da canção.....	106
Anexo 36 – Dados relativos à sessão 2 – Pergunta 1 da atividade com a canção.....	107
Anexo 37 – Dados relativos à sessão 2 – Ficha de <i>matching</i>	107
Anexo 38 – Dados relativos à sessão 3 – Pergunta 1 da atividade com a canção.....	108
Anexo 39 – Dados relativos à sessão 3 – Pergunta 2 da atividade com a canção.....	108
Anexo 40 – Dados relativos à sessão 3 – Ficha de trabalho	109
Anexo 41 – Dados relativos à sessão 4 – Pergunta 1 da atividade com a canção.....	110
Anexo 42 – Dados relativos à sessão 4 – Pergunta 2 da atividade com a canção.....	110
Anexo 43 – Dados relativos à sessão 4 – Ficha de trabalho	111
Anexo 44 – Dados relativos à sessão 5 – Pergunta 1 da atividade com a canção.....	111
Anexo 45 – Dados relativos à sessão 5 – Pergunta 2 da atividade com a canção.....	112
Anexo 46 – Dados relativos à sessão 5 – Ficha de trabalho	112
Anexo 47 – Imagens da sessão 3 – Registos de Energia e Satisfação dos alunos.....	113
Anexo 48 – Imagens da sessão 5 – Registos de Energia e Satisfação dos alunos.....	113

Índice de Figuras

Figura 1 – Ciclos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009).....	29
Figura 2 – Esquema da Sala com configuração em U	32
Figura 3 – Sessão 1 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.	63
Figura 4 – Sessão 2 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.	63
Figura 5 – Sessão 5 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.	64

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Níveis de Implcação dos alunos nas várias sessões.	62
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 2 – Aulas lecionadas para o projeto de investigação.....	39
Tabela 3 – Compilação de dados da sessão 1 - ficha.....	48
Tabela 4 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção	49
Tabela 5 – Compilação dos dados gerais da sessão 1	49
Tabela 6 – Compilação dos dados da ficha de matching.....	51
Tabela 7 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.	51
Tabela 8 – Compilação de dados gerais da sessão 2.	52
Tabela 9 – Compilação de dados da ficha de trabalho.....	53
Tabela 10 – Compilação dos dados da ficha de avaliação da atividade com canção	54
Tabela 11 – Compilação de dados gerais da sessão 3.	54
Tabela 12 – Compilação de dados da ficha de trabalho.....	56
Tabela 13 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.	56
Tabela 14 – Compilação de dados gerais da sessão 4.	57

Tabela 15 – Compilação de dados da ficha de trabalho.....	58
Tabela 16 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.	59
Tabela 17 – Compilação de dados gerais da sessão 5.	59
Tabela 18 – Dados retirados da entrevista aos alunos.	65
Tabela 19 – Dados retirados da entrevista às professoras generalista e cooperante.	65

Índice de Quadros

Quadro 1 - Aulas práticas do projeto.....	30
Quadro 2 – Instrumentos/ processos de recolha de dados nas sessões	34
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise	36
Quadro 4 – Metas Curriculares de Inglês trabalhadas nas sessões de implementação do projeto	40

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB – Escola Básica

EFL – English as a foreign language

ESL – English as a second language

I-A – Investigação-Ação

L1 – Língua materna

L2 – Segunda língua

LE – Língua Estrangeira

MCI – Metas Curriculares de Inglês

PEI – Prática de Ensino do Inglês

SEI – Seminário em Ensino de Inglês

TPR – Total Physical Response

YL – Young learners

Regras de transcrição

P	Professora Estagiária que ministra a aula
P+A	Professora Estagiária e aluno falam em simultâneo
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 (a A17)	Uma criança específica a falar (identificada por número)
A	Criança não identificada a falar
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	Entoação ascendente / pergunta
(...)	Texto não transcrito

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino de Inglês e Seminário de Ensino de Inglês, com implementação no terceiro semestre do Mestrado de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Quando fomos desafiadas a selecionar um tópico para desenvolver um projeto pedagógico-didático, pensámos imediatamente em aprofundar os conhecimentos sobre o uso de canções em aula de inglês. Uma vez que somos professoras de inglês há alguns anos, tendo inclusivamente lecionado no 1.º CEB, tínhamos a consciência de que se tratava de um recurso muito motivador e eficaz na aprendizagem e consolidação das estruturas linguísticas. No entanto, gostaríamos de aprofundar este saber, pesquisando formas de tornar este recurso ainda mais produtivo. Ao elaborar um texto de fundamentação teórica do tópico no 1.º ano do mestrado referido, apercebemo-nos da extensa bibliografia neste campo. Assim, pudemos verificar que as canções são um recurso pedagógico muito importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois são “um recurso didático que combina maravilhosamente o lúdico e a aprendizagem, uma vez que a música é uma fonte inesgotável de temas gramaticais, lexicais e culturais. Através do canto, o aluno pode praticar a parte da fonética e da pronúncia, bem como a fluidez e o ritmo” (Henriques, 2013, p. 90) além de poderem trazer uma variedade à rotina da sala de aula, já que estimulam tanto o interesse como a atenção (Millington, 2011) e (Claerr & Gargan, 1984) e são também agradáveis e relaxantes (Claerr & Gargan, 1984).

Quando nos lembramos do nosso próprio percurso no processo de aprendizagem de línguas, recordamos as canções que aprendemos em contexto de sala de aula. Embora os professores que tivemos no nosso percurso escolar não utilizassem este recurso frequentemente, as canções aprendidas nessa altura continuam, hoje em dia, na memória, porque a melodia, a rima, o ritmo e a musicalidade ritmada fazem com que seja fácil de memorizar, proporcionando aprendizagens significativas.

Assim, a música e as canções foram e são para nós um aspeto muito positivo de aprendizagem das línguas. Assim como nos sentimos motivadas pela audição e pelo estímulo que as canções providenciam, propusemo-nos desenvolver nos nossos alunos o interesse e a motivação pela aprendizagem do inglês através deste recurso. Para tal, consideramos o uso de canções uma mais-valia na sala de aula e um fator extremamente benéfico na aprendizagem

do léxico, da pronúncia e, inclusive, das estruturas gramaticais, como afirmam Diakou (2013), Forster (2006), Guebert e Trautwein (s.d.) e Medina (1990), entre outros autores.

Assim, propusemo-nos pesquisar canções, bem como diferentes estratégias didáticas em torno das mesmas, com o intuito de tornar a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa mais apelativa e eficaz. Por conseguinte, este relatório procura descrever um projeto desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, numa escola do distrito de Santarém. Além disso, este texto descritivo e analítico procura relatar o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo de todo o mestrado, com particular incidência no último semestre do curso, dando conta dos maiores desafios formativos e apresentando uma reflexão crítica sobre as nossas práticas pedagógicas.

Com o propósito de melhor guiar a leitura deste texto, devemos esclarecer que o relatório se organiza por capítulos. Assim, o capítulo 1 refere-se à fundamentação teórica do projeto, subdividindo-se em competência lexical e a aprendizagem de línguas estrangeiras; razões para o uso de canções na sala de aula, onde se refere a didatização de canções, as razões afetivas, cognitivas e linguísticas e a motivação e implicação. No capítulo 2, centramo-nos na metodologia e na caracterização do contexto de intervenção, descrevendo igualmente o grupo de participantes no projeto de intervenção didática. Nesse campo, abordamos a metodologia de investigação-ação, a caracterização da realidade educativa, estando esta subdividida em a escola, a sala de aula e a turma e os instrumentos e os métodos de recolha de dados utilizados, bem como definimos as categorias e as subcategorias de análise. No capítulo 3, descrevemos o projeto de intervenção “Let’s sing and learn”, onde procedemos à descrição das sessões. No capítulo 4, apresentamos a análise dos dados e realizamos a interpretação dos resultados, de acordo com as categorias e subcategorias de análise. Por fim, realizamos uma reflexão final, onde aludiremos ao crescimento pessoal e profissional que este percurso formativo acarretou.

1. Fundamentação teórica do projeto

1.1 A competência lexical e a aprendizagem de línguas estrangeiras

De modo a desenvolver a competência lexical, no contexto do ensino-aprendizagem de inglês língua estrangeira (LE) no 1.º CEB, importa esclarecer de uma forma mais aprofundada em que consiste esta competência, que implica, de um modo geral, usar, misturar, agrupar, gerir palavras num determinado contexto frásico.

Para Diego Marconi (1997), a competência lexical compreende a competência inferencial (para perceber definições, parafrasear, resumir ou traduzir um texto, entre outros aspetos) e a competência referencial, que se refere à aplicação de palavras ao mundo, tal como o percebemos (nomear e identificar coisas convencionadas por outros, por exemplo). Marconi propõe que o significado lexical é tão importante quanto os mecanismos de composição semântica. Por sua vez, Brown, Malmkjaer e Williams descrevem a competência lexical como sendo mais que a soma do conhecimento dos falantes sobre os elementos lexicais de uma língua, sendo um sistema de propriedades globais interrelacionadas:

probably not just the sum of speakers' knowledge of the items their lexicons contain. There might be some advantage to be gained from backpedalling on this item-based approach to lexical competence, and from considering lexical competence in terms of a small number of global properties, rather than an accumulation of attributes of individual words (2002, p. 51).

A maioria das teorias sobre o desenvolvimento da competência lexical falha, no entanto, em explicar um aspeto essencial da mesma, ou seja, a capacidade de aplicar palavras ao mundo. Apesar da abundância de estudos sobre a competência lexical, conduzidas por linguistas, psicólogos e teóricos da aprendizagem da língua estrangeira (LE), ainda não existe uma teoria globalmente aceite sobre a aprendizagem de novos vocábulos. Esse facto pode ser parcialmente atribuído à falta de concordância entre os especialistas. Por um lado, os psicolinguistas têm um interesse particular no desenvolvimento de vocabulário e na exploração dos modelos formais de aprendizagem de vocabulário, e ignoram a literatura de aprendizagem de vocabulário de uma L2. Por outro lado, os linguistas preocupam-se principalmente com os

aspectos descritivos do vocabulário e não se baseiam em conhecimentos psicolinguísticos existentes (Takac, 2008).

Neste contexto, importa distinguir “vocabulário” de “léxico”. Para Hatch e Brown (1995), o léxico consiste no “overall system of words forms and, when we include morphology, the study of word formation in language”, enquanto o vocabulário é “a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use” (p.1). Por outras palavras, léxico surge como um conceito mais complexo, isto é, um sistema que implica categorização, enquanto “vocabulário” é definido como um inventário de termos de um idioma específico que um indivíduo domina.

Devemos ainda distinguir competência lexical de aprendizagem de léxico. Mas que aspetos contribuem para uma aprendizagem mais eficaz dos aspetos lexicais e vocabulares em LE?

Existem vários fatores que influenciam a aprendizagem de elementos lexicais e dificultam a aprendizagem de vocabulário. De acordo com Laufer (1997), os fatores que afetam a capacidade de aprendizagem dos elementos lexicais incluem pronúncia (características fonológicas ou suprasegmentais), ortografia, comprimento, morfologia, incluindo complexidade flexional e derivacional que aumentam a aprendizagem do vocabulário. Na verdade, no âmbito da aprendizagem de uma LE, o conhecimento de léxico inclui todas as dimensões acima mencionadas, podendo integrar um conhecimento mais ou menos aproximado ao do falante nativo, e podendo ser também um conhecimento parcial. Laufer (1997) classifica os problemas de compreensão de aprendentes de L2 em três grupos: vocábulos que não são conhecidos, vocábulos que parecem ser conhecidos, e, finalmente, vocábulos com um significado que não é possível antecipar.

Os aprendentes de L2 podem recorrer a múltiplos expedientes cognitivos para aceder ao significado de palavras que não conhecem, pelo que a inferência lexical tem sido indicada em diversos estudos como o mais habitual (Cooper, 1999).

O conhecimento lexical pode, assim, constituir um conhecimento elementar como, por exemplo, o reconhecimento visual de um item lexical em um contexto, mas ainda não permitir que um aluno o produza, podendo implicar maiores graus de conhecimento, próximos do conhecimento produtivo, que abarca o conhecimento de múltiplos significados de um item lexical polissémico ou suas colocações, entre outros (Takac, 2008).

Na aprendizagem do léxico, verifica-se a existência de transferência de padrões lexicais da L1 para a L2. Esta transferência exprime-se, por exemplo, no emprego de empréstimos,

ocorrendo mormente quando a L1 e a L2 são línguas da mesma família (Madeira, 2017) como por exemplo a língua portuguesa e a língua espanhola, por pertencerem à mesma família de línguas. Por outras palavras, naturalmente, aprende-se com maior facilidade palavras que nos são de certa forma familiares pelas semelhanças que partilham com a nossa língua materna ou com outras que conhecemos.

Segundo Higuera García (2006), a aprendizagem de vocábulos implica estar consciente das relações com outros vocábulos; perceber as interpretações interculturais; saber as categorias gramaticais e a morfologia; conseguir usá-lo segundo os seus registos; dominar a frequência de uso (por exemplo, as aceções metafóricas), entre outros aspetos. Estas dimensões devem ser consolidadas pelos aprendentes de uma língua estrangeira progressivamente, sendo que o léxico constitui, por regra, o ponto de partida para a aprendizagem de uma nova língua. De acordo com Olívia Figueiredo,

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem (2004, p. 111).

Assim, os últimos estudos sobre a aprendizagem de léxico em L2 referem que esse processo de armazenamento de informação demora bastante tempo, sendo variável de acordo com as circunstâncias da aprendizagem, a capacidade cognitiva, as motivações, entre outros aspetos.

A competência lexical abarca, pois, a aprendizagem de léxico, a memória, o conhecimento metalinguístico e a produção interativa, pelo que Isabel Leiria refere que os “falantes de L2 distribuem-se ao longo de um continuum: num extremo, aqueles que, não tendo tido oportunidade de usar a língua em contextos conversacionais, constroem laboriosamente os enunciados (...); no outro extremo, as crianças de três ou quatro anos que não dispõem de nenhum conhecimento gramatical explícito” (2006, p. 126). Deve-se, pois, ter em consideração as circunstâncias do *input* e do *output*, sendo que a competência lexical apenas pode ser desenvolvida se houver a conjugação de dimensões que se complementam e que Leiria, baseando-se em Batia Laufer, resume da seguinte forma: a sua forma oral ou escrita; as suas propriedades sintáticas e semânticas; as suas relações paradigmáticas (sinonímia, antonímia,

etc.), e as suas relações sintagmáticas e combinatórias (2006). Por outras palavras, o desenvolvimento lexical exige que um aluno associe a forma escrita de uma palavra ao seu correspondente fonético; que saiba declinar de acordo com as suas relações morfológicas (consoante seja um nome ou um adjetivo, esteja no masculino ou no feminino seja plural ou singular, por exemplo); a capacidade de explicar se são sinónimos ou antónimos e a forma correta de combinar os vocábulos em frases.

Ora sendo o desenvolvimento da competência lexical um processo complexo que exige memorização e aprendizagem de elementos fonológicos e de regras combinatórias, entre outros aspetos, alguns autores advogam que a aprendizagem de léxico através de canções apresenta francas vantagens. Neste contexto, Lillia Batluk associa o recurso a canções à aprendizagem de léxico integrado numa identidade cultural:

The lyrics of the songs reflect the life of the language community and its diversity. Therefore, such a way to learn language may correspond to the listener's need for identity and integration into the community of the target language. This may increase the interest in the context of the lyrics and, as a result, in the language. In other words, listening to songs might strengthen motivation to learn vocabulary in the context (Batluk, 2015, p. 2).

Discutindo o tópico da aprendizagem de vocabulário, Vivian Cook (1996) enfatiza o contexto no qual uma palavra é utilizada, a importância de não apenas saber como ela é definida no dicionário, mas como ela se relaciona com todas as outras palavras na linguagem, e como e quando pode ser usada nas frases.

O interesse na correlação entre ouvir música e memorizar palavras aumentou na última década (Batluk, 2015), o que pode ser explicado pelo crescente número de pessoas que aprendem L2. Parece que o que mais atrai o ouvinte é a combinação de ritmo, melodia e letra (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, & Wermke, 2011). A memorização das letras pode residir na associação entre a estrutura, a sintaxe da melodia e a da linguagem (Ahlbäck, 2004). Além disso, o prazer da perceção musical e de cantar desempenham um papel fundamental na motivação e no envolvimento da criança, que, dessa forma, repete as estruturas lexicais e as memoriza com maior facilidade (Beasley & Chuang, 2008).

Entre todos os materiais utilizados nas aulas, as músicas são de grande valor. Elas podem fornecer uma quantidade substancial de informações auditivas, e o que é mais importante no estágio inicial de aprendizagem de línguas, pelo que muitos consideram que a inteligência linguística e a inteligência musical se podem beneficiar mutuamente (Chen & Chen, 2009).

1.2 Razões para o uso de canções na sala de aula

Vários são os autores que defendem que as canções são um recurso valioso no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Forster (2006) refere que, com o uso de canções na sala de aula, as crianças aumentam grandemente o seu vocabulário melhorando o ritmo, a entoação e a pronúncia. Além disso, facilita a memorização de maiores sequências de palavras, o que se conjuga com a dimensão emocional, na medida em que proporciona divertimento e estimula a criatividade, possibilitando que os alunos pratiquem as suas capacidades linguísticas. Neste sentido, Claerr e Gargan (1984) referem que as canções “are fun, they can motivate; they are real-life examples of language” (p. 28). O uso das canções traz uma grande vantagem que, segundo Millington (2011), consiste no facto de poderem ser utilizadas com um grande número de propósitos e em várias situações na sala de aula, existindo muitas razões para podermos utilizar as canções como uma ferramenta pedagógica. Assim, é necessário compreender em que situações pedagógicas específicas as canções constituem um recurso produtivo para a aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, de que forma podemos didatizar as canções.

1.2.1 Didatização de canções

Como já referimos, as canções podem ser utilizadas em sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos, estimulando o envolvimento nas atividades por maiores períodos de tempo. Henriques (2013) refere a existência de “variadas estratégias para utilizar a canção como instrumento pedagógico na sala de aula para transmitir vocabulário e conceitos gramaticais, mas também como um modo de introduzir atividades lúdicas com diversas finalidades” (p. 91). Através do uso das canções, podemos trabalhar a oralidade com os alunos e, de acordo com a mesma autora, “o medo de errar, próprio da aprendizagem, pode ser atenuado pelo canto em grupo” (p. 92). A autora refere, ainda, que “o número de atividades que um professor pode apresentar aos seus alunos é infinito, dado que uma simples canção ou um trecho de uma canção pode ser explorada de diversas formas” (ibidem, p.21).

Forster (2006) dá-nos ideias para tal, indicando que o primeiro passo será simplesmente ensinar a canção ou o *chant*, tentando perceber a melhor forma de o fazer. Assim, a primeira situação a ter em conta será a idade dos alunos, uma vez que as crianças gostam de tudo o que tenha música, ritmo ou compasso. Como tal, podemos tirar partido desta situação para ensinar itens lexicais que serão úteis para a comunicação básica ou mesmo para ações dentro da sala

de aula, dando de seguida algumas possíveis instruções para o uso de canções: “Start off orally, leave the written element for later; a little each lesson is better than longer, more concentrated spans of time; review what you did the previous lesson and add a bit more; Revisiting learned songs and chants offers opportunity for review and confidence building” (p. 65).

De seguida, a autora indica-nos um segundo momento para o uso de canções e *chants*, no qual refere a utilização da canção para expansão de gramática ou de vocabulário, o uso da canção para ensinar ritmo e *stress* da língua e a possibilidade de inventar a nossa própria canção de acordo com a necessidade. Sobre o processo de ensino de *chants*, a mesma autora enuncia algumas sugestões de didatização para o docente, como: deixar a repetição para os alunos; deixar os alunos participarem mais a nível oral; estabelecer diálogos usando a canção; acrescentar variações de vocabulário e de estruturas gramaticais, e criar oportunidades de utilização das estruturas aprendidas com a canção “so that they become incorporated into the analytical «left brain»” (ibidem).

Por seu lado, Şevik (2012) indica-nos três etapas para o uso de canções, sendo elas as seguintes: *Stage 1: Pre-teaching activities*; *Stage 2: While-teaching activities que subdivide em First listening, Second listening, Third listening e Fourth listening*; *Stage 3: Post-teaching activities*. A primeira etapa diz respeito à preparação dos alunos para a canção que vão ouvir, podendo para tal utilizar imagens e, uma vez que os livros utilizados com os YL (*young learners*) contêm imensas imagens, é sempre bom utilizá-las. A segunda etapa ajuda os alunos a compreender o texto da canção através de atividades. Nesta etapa é proposto que se faça uma primeira audição da canção que será total, sem interrupções, para dar oportunidade aos alunos de ouvir tanto a música como a letra. Numa segunda audição da canção, os alunos terão oportunidade de cantar, utilizando movimentos que o professor já ensinou. Numa terceira audição, os alunos cantam acompanhando a canção ou o professor, sendo que esta fase será efetuada frase a frase. Na quarta audição, os alunos cantam a canção, sendo que o professor deve também cantar. A terceira etapa, leva o professor a focar outros *skills*, como a leitura, a produção oral e escrita. O autor considera benéfico para os alunos o facto de se cantar a canção no dia seguinte ou durante alguns dias após ter sido ensinada, pois estas repetições irão ajudar o aluno na construção e desenvolvimento da memória a longo prazo.

Millington (2011) indica três etapas para o uso de canções, sendo elas *Preparation stage*; *Core stage* e *Follow-up stage*. Aqui, o autor refere que, na primeira etapa se deve ativar o vocabulário que irá ser utilizado na canção, pois a finalidade da atividade é cantar a canção, pelo que se devem utilizar variados métodos complementares como, por exemplo, o recurso a

imagens. Na segunda etapa, a canção deve ser cantada várias vezes, podendo a cada vez variar a velocidade ou o volume da canção de forma a maximizar o interesse dos alunos, ao mesmo tempo que se deve proceder a ações relacionadas com a canção e cantar em coro. A terceira etapa deve ser uma sucessão da etapa anterior, de forma a encorajar os alunos a utilizar o vocabulário ou a estrutura frásica da canção. O autor refere que esta etapa pode ser utilizada de forma a desenvolver a produção escrita, escrevendo frases ou completando espaços em frases, ou a produção oral, utilizando o vocabulário em situações de *role-play*, embora tal “depends on the circumstances of the teacher” (p. 139). Assim, cabe ao professor, e de acordo com a turma em questão, elaborar atividades que sejam apelativas, recorrendo às diferentes etapas para a realização mais completa, tanto da atividade que envolve a canção, como da aprendizagem efetiva do vocabulário e/ou das estruturas da língua por parte dos seus alunos.

Em suma, existem diversas razões para o recurso a canções em aula de língua estrangeira, que Schoepp (2001) sistematiza, aludindo à existência de três razões: afetivas, cognitivas e linguísticas, que passamos a explicitar.

No que diz respeito às **razões afetivas**, importa referir que, na sala de aula, é importante construir uma atmosfera positiva, de confiança e afeto, que não seja considerada ameaçadora ou intimidante para os alunos, de forma a fomentar a aprendizagem. De acordo com Şevik (2012), “A positive attitude and environment enhance language learning. Songs are an enjoyable activity that contribute to a supportive, non-threatening setting with confident and active learners” (p. 12). A canção assume-se primordialmente como uma atividade de grupo, pelo que os alunos não se sentem intimidados por ter de responder ou participar individualmente. Assim, torna-se uma atividade favorável à aprendizagem por oferecer um ambiente seguro e confiante em que os alunos podem colaborativamente participar na aprendizagem da LE. Cantar em grupo é uma atividade divertida que leva os alunos a aprender com desinibição, pois, segundo Davies (1978) “Our responses to music are emotional” (citado por Henriques, 2013, p.11). De acordo com este autor, os sentimentos podem vir da audição de música. Luísa Henriques, no mesmo sentido, refere que a música, enquanto atividade lúdico-didática, cria sentimentos positivos, favorecendo a “ligação entre o dever de aprender e o aprender com gosto” (2013, p. 13). Neste sentido, as canções parecem assumir-se como uma metodologia que leva a uma mais facilitada aprendizagem da língua.

De acordo com a teoria do Filtro Afetivo de Steven Krashen (1985), as emoções podem influenciar a aprendizagem. Assim, defende que o uso de canções motiva os alunos e faz com que estes se sintam mais relaxados, ajudando a criar e a manter um ambiente com emoções

positivas e um filtro afetivo baixo, de modo a facilitar a aprendizagem da língua. Se as emoções são negativas, funcionam como um filtro que não permite aos alunos a aprendizagem máxima do *input* linguístico. Nesta situação, os alunos não procuram o conhecimento e não estão recetivos à aprendizagem da língua. De modo a providenciar um filtro afetivo baixo e o interesse no que está a ser aprendido, é importante que os professores criem uma atmosfera positiva e, aqui, as canções são uma ferramenta útil para os professores de línguas: “Songs are one method for achieving a weak affective filter and promoting language learning” (Schoepp, 2001, p. s.p.). Medina (2002), por seu lado, refere que deve ser “the interest of the second language teacher to provide an environment which evokes positive emotions” (p. 3). Ainda Schoepp (2001) menciona o facto de esta teoria ser útil para os professores, pois dá uma explicação para o facto de alguns alunos aprenderem enquanto outros não aprendem. Loureiro também refere que a teoria de Krashen “reforça a ideia de que os processos de aprendizagem e aquisição se tornam mais efetivos, quando os alunos estão motivados” e que é necessário um “quadro psicológico favorável: motivação, baixos níveis de ansiedade e confiança no êxito” (2013, p. 14). Assim, de acordo com Ara (2009), as crianças aprendem melhor através de atividades interessantes, pelo que as canções, as rimas e os jogos são ferramentas muito úteis para ensinar uma língua estrangeira. Assim, para Ara, “these are the tools that help children learn in an enjoyable environment without making them feel the pressure of learning a foreign language” (p. 168). As canções podem ser estratégias e procedimentos que levam à melhoria da aprendizagem da língua, pois diminuem os níveis de ansiedade, aumentando a motivação dos alunos o que, por sua vez, pode ser um fator de desenvolvimento das competências linguísticas específicas, como seja a competência lexical.

Como já referimos, as canções oferecem uma grande oportunidade para reduzir a ansiedade dos alunos e dão-lhes a oportunidade de trabalhar em conjunto, de se sentirem confortáveis e confiantes e tal pode proporcionar uma maior participação e uma aprendizagem mais significativa ao nível da língua. Por outras palavras, tal pode levar os alunos a livrarem-se do sentimento de frustração que pode advir da falta de estruturas necessárias para expressar as suas ideias e /ou os seus sentimentos. As canções podem levar os alunos a evitar sentimentos de desconforto e de pressão na aula de línguas, o que se torna muito importante devido, sobretudo, ao seu curto foco de atenção, que faz com que as crianças não se consigam concentrar em atividades que considerem aborrecidas por longos períodos de tempo. Deste modo, “o Filtro Afetivo é uma hipótese relevante para este estudo, porque a música contribui

para a redução do filtro, ou seja, aumenta a motivação e a confiança e reduz os níveis de ansiedade” (Henriques, 2013, p. 14).

Também para Marina Cunha, “O aluno que não tem medo de errar é mais suscetível de ter sucesso nas suas aprendizagens do que aquele que tem medo e é inseguro. Assim, a música, através da canção, promove um ambiente salutar dentro da sala de aula, proporcionando situações relaxantes para a predisposição de aprender” (2014, p. 16).

Portanto, em estreita relação com as razões de ordem afetiva, encontramos as **razões cognitivas**. O uso das canções desempenha um papel relevante no processo de desenvolvimento da língua, pois pode configurar-se enquanto método consistente e repetitivo, pelo que, tal como afirma Şevik (2012), “Songs contribute to fluency and the automatic use of meaningful language structures” (p. 12).

As canções são consideradas uma forma ideal de expor os alunos a novas palavras através da repetição, o que estimula o processo neuronal de consolidação (nomeadamente pela memorização) das estruturas lexicais. A repetição pode ajudar os alunos a aprender e a reter novas estruturas. Medina (2002) refere que a aprendizagem através da música, do ritmo e das canções ajuda no processo de memorização, uma vez que a memória aumenta “when verbal information was presented simultaneously with music” (p. 5).

As canções constituem, também, oportunidades de desenvolver a automaticidade, que é considerada a principal razão para usar canções na sala de aula. Esta é definida como “a component of language fluency which involves both knowing what to say and producing language rapidly without pauses” (Gatbonton & Segalowitz, 1988, p. 743). Por outras palavras, o uso de canções ajuda na automatização do processo de desenvolvimento da linguagem.

Suzanne Medina (2002) sublinha, além disso, que o uso das canções constitui um veículo para a aprendizagem da LE, na medida em que cumpre os pressupostos da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que afirma que cada ser humano é capaz de sete formas relativamente independentes de processamento de informação, com indivíduos diferindo um do outro no perfil específico de inteligências que eles exibem.

Diakou (2013) também refere que as canções e o seu uso em atividades na sala de aula dão aos alunos a oportunidade de se sentirem envolvidos no processo da linguagem pois, como nos indica Van Lier (2001) “such interactions immerse learners in contextualized and contingent talk, and since these interactions are intrinsically motivating and attention focussing” (p. 104). As canções podem ajudar a desenvolver a competência linguística, possibilitando trabalhar aspetos gramaticais e de vocabulário de forma agradável.

Por fim, devemos mencionar as **razões linguísticas**. Neste contexto, as canções proporcionam formas de aprendizagem da língua autêntica, da língua a utilizar num contexto de interação, de conversação formal ou informal, pois ajudam a desenvolver a fluência necessária a utilizar em situações reais de interação. Segundo Şevik (2012), “In addition to building fluency, songs provide exposure to a wide variety of the authentic language students will eventually face in non-academic settings” (p. 12). Além da automatização, as canções proporcionam razões linguísticas para o seu uso na sala de aula. De acordo com Schoepp (2001), algumas canções são consideradas ótimos exemplos de inglês coloquial, ou seja, a língua de conversação informal.

A língua inglesa é uma língua acentuada, o que significa que algumas sílabas são mais longas do que outras. Este aspeto da língua é considerado difícil de ensinar aos alunos e, com os alunos mais jovens, pode tornar-se inviável este tipo de ensino a nível fonético. Em situações tais, as canções e os *chants* são muito úteis. Como refere Forster (2006), “Chants can be defined as stretches of real language put into a rhythmic framework” (p. 64). Este é um meio eficiente de os alunos aprenderem a acentuação na palavra ou num enunciado. As canções e os cânticos são, também, úteis na aprendizagem de trechos longos da linguagem real. Todos nós temos a experiência de nos lembrarmos do vocabulário de certas canções que são recordadas automaticamente a partir do momento em que nos é dada uma sugestão musical. De acordo com o autor, é por este motivo que a aprendizagem através da música ou do ritmo permite ao professor ensinar mais partes do discurso da língua durante maiores períodos de tempo. As canções e os cânticos podem ser utilizados com diferentes funções na sala de aula como as rotinas (que podem ser introduzidas com canções) ou as situações comunicativas relevantes à idade dos alunos. As canções podem também ser utilizadas para ilustrar ou exemplificar determinadas estruturas ou pontos gramaticais que se tornam de mais fácil compreensão e, ao mesmo tempo, adequados à experiência linguística dos alunos, como refere o autor.

A par disso, Villalobos (2007) diz-nos que a música pode levar os alunos a um melhor *input*, pois permite-lhes compreender a língua e adquirir regras. Krashen (1985) refere que progredimos ao compreender *input* que contenha estruturas que estão num estágio posterior ao conhecimento já adquirido “understanding input that contains structures at our next ‘stage’ – structures that are a bit beyond our current level of competence” (p. 80).

As canções oferecem repetição que, de acordo com Richards (1969) deve ser “meaningful, and songs provide a means of increasing the amount of repetition possible without losing the learner’s interest” (p. 161), pois essa repetição é uma forma de desenvolver

o vocabulário. As canções são repetitivas e, segundo Murphey (2010) “the singing of songs resembles what Piaget (1923) described as egocentric language, in which children talk, with little concern for an addressee. They simply enjoy hearing themselves repeat. It could be that the need for egocentric language never really leaves us and is fulfilled partly through song” (s/p.). Desta forma, as crianças divertem-se enquanto repetem e, conseqüentemente, enquanto aprendem e consolidam as estruturas da língua.

Como sugerido por Krashen (1985), o cérebro tem uma propensão natural para repetir o que se ouve, de forma a poder dar-lhe sentido e as canções podem ativar esse sistema de repetição da linguagem. Devido a isto, as canções fazem com que as crianças aprendam sem esforço, por gosto. Assim, os alunos desenvolvem o seu vocabulário, nomeadamente, através da possibilidade de repetição que as canções oferecem e que podem ser consideradas, também na opinião de Milano (1994), “wonderful opportunities to expand vocabulary and gain familiarity with colloquial expressions and certain grammatical structures” ao mesmo tempo que, quando utilizadas na sala de aula são “a source of exceptional energy and excitement that almost always meet with success” (p. 180).

Em suma, existem razões afetivas, cognitivas e linguísticas para o uso de canções no ensino-aprendizagem da LE que se encontram necessariamente relacionadas, na medida em que proporcionam uma aprendizagem significativa da língua. Assim, vários autores analisam este processo complexo da aprendizagem da LE através de canções, defendendo que constituem um fator de motivação, que focalizaremos seguidamente.

1.2.2 Motivação e implicação

Motivação é, para Lemos (2005), normalmente associada a movimento, a entusiasmo, a participação ativa e a atenção dirigida. Em contraste, a passividade, o desinteresse, o aborrecimento e a deambulação são considerados falta de motivação (Henriques, 2013). As canções são ferramentas muito importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois promovem nos alunos sentimentos e levam ao desenvolvimento de opiniões e afinidades com as canções que ouvem. Segundo Mustafa Şevik, “This affinity with music makes songs vital tools to create a safe and natural classroom ethos and to overcome feelings of shyness and hesitation on the part of the learners” (2012, p. 11). Assim, o autor reforça a ideia de desinibição, como já referimos anteriormente, que as canções proporcionam na aprendizagem da LE.

No entanto, a motivação enquanto motor de aprendizagem constitui um elemento de debate para vários autores, pelo que importa problematizar esta questão. De acordo com Keller (2006), “it is difficult to obtain a functional theory of motivation, it is difficult to measure the important elements of influence and change in motivational design” (p. 9) e continua referindo a existência de quatro fatores de influência: as características humanas, as estratégias, as condições sociais e ambientais e as consequências. Por sua vez, Brown (1973) refere a motivação como uma força interna, um impulso, uma emoção ou um desejo que faz com que o indivíduo realize uma determinada ação, mencionando a influência do ego na aprendizagem. Engh (2013), por seu lado, refere que “motivation is multifaceted and concerns both the affective states and attitudes that impact the amount of effort a learner expends to acquire a new language” (p. 117). Em suma, observamos alguma imprecisão nas definições de motivação.

Lemos (2005) afirma que “o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho” (p. 195). A motivação depende não só do aluno, como também do grau de motivação do próprio professor, pois quanto maior este for, mais consegue despertar o interesse e a motivação dos seus alunos. Essa é também a perspetiva de Nuria Villalobos Ulate, (2007), que refere que a motivação é um fator essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois os alunos devem ser encorajados na aprendizagem e no uso da linguagem em situações reais de comunicação. Neste sentido, na motivação dos alunos, o professor tem um papel fundamental, pois é ele quem deve apresentar atividades interessantes e motivantes para a aprendizagem da LE. Guebert e Trautwein (s/d) dizem-nos que a motivação “vinda do professor deve gerar no aluno curiosidade, interesse e desejo de aprender” (p. 1372), pois são as motivações de um e dos outros que desenvolvem o trabalho pedagógico, pelo que este deve incluir jogos, músicas e atividades lúdicas de acordo com as necessidades dos alunos. Este trabalho deve fomentar a curiosidade dos alunos e proporcionar o envolvimento dos mesmos, levando-os a sentir prazer e a não ver a aprendizagem da LE como uma obrigação.

Através deste tipo de atividades, o professor fornece uma visão positiva, que poderá acompanhar os alunos ao longo da sua vida (Henriques, 2013). Neste sentido, caso o professor consiga transmitir a sua própria motivação e entusiasmo em relação à música e às canções é muito provável que os alunos ecoem essa motivação. Henriques (2013) cita Savater (2006) quanto à motivação com o uso de canções, enunciando que “o fundamental é abrir o apetite

cognitivo do aluno e não aborrecê-lo nem impressioná-lo” (p. 11), sendo este objetivo atingido facilmente com o uso de canções.

Petrides (2006) indica que os recursos pedagógicos devem ir ao encontro dos interesses dos alunos, uma vez que o envolvimento dos alunos tem implicações no seu processo de ensino e aprendizagem. Também, para Vera Lopes, o aluno “motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios, e, assim, envolve-se no processo de ensino e aprendizagem, onde a motivação é uma variável relevante na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica” (Lopes, 2013, p. 9).

Neste sentido, pode falar-se em motivação extrínseca e intrínseca, que Villalobos (2007) distingue da seguinte forma: a primeira é proporcionada “by any number of outside factors such as personal needs or goals” e quanto à segunda refere que “comes from within the individual and so a student feels motivated to learn if he or she finds enjoyment in the learning process itself” (p. 96). Assim, enquanto a motivação intrínseca depende dos objetivos e dos interesses pessoais, a motivação extrínseca baseia-se em recompensas ou castigos que são fatores externos ao indivíduo, pelo que a motivação é considerada um elemento variável que se encontra em constante mudança. Petrides (2006) diz-nos também que “motivation is such a complex phenomenon that it cannot be defined by a single widely accepted theory. Presumably, it can mean different things” (p. 2), podendo a motivação ser afetada por vários fatores como: o motivo, que se relaciona com incentivos externos tais como recompensas ou castigos; o comportamento, que se relaciona com a persistência, o esforço e a satisfação; os resultados, que se referem à avaliação e à reação ao sucesso ou ao fracasso, mencionando Brown (1981) que, por seu lado, distingue três tipos de motivação: 1) global tendo uma orientação geral para aprender; 2) situational relacionada com a situação de aprendizagem; 3) task motivation referindo-se a tarefas específicas (ibidem).

Petrides (2006) alude, ainda, a Gardner (1989), que propõe a seguinte equação como definição de motivação – *Motivation = effort + desire to achieve a goal + attitudes* – referindo os três fatores que levam à motivação: o esforço, o desejo e as atitudes positivas e apresentando, ainda, os dois tipos de motivação na aprendizagem: a motivação integrativa, relacionada com as atitudes positivas e a motivação instrumental relacionada com o uso da língua e com as razões para a aprender.

Por sua vez, Cunha (2014) apresenta diversas razões para o uso das canções no ensino das LE, destacando a motivação dos alunos e acrescenta que caso o professor se encontre na

presença de uma turma motivada, interessada e participativa, a aprendizagem é mais eficaz e produtiva.

Deste modo pode-se dizer que, como Barreira (2013) indica que

um dos maiores desafios que se colocam, assim, aos professores é promover uma prática de ensino que permita despertar e manter o interesse dos alunos para uma aprendizagem efetiva da língua. O professor é responsável por proporcionar um ambiente motivador, através da seleção de boas atividades, materiais adequados e estratégias funcionais. Neste contexto, a motivação surge como um elemento primordial para o sucesso da aprendizagem (p. 4).

É aqui que as canções entram como fator de motivação na aprendizagem dos alunos no que respeita a aprendizagem da língua estrangeira.

Os alunos mais jovens (*young learners*) revelam uma ligação emocional muito forte ao professor. Ao utilizar canções que provoquem movimento (*TPR / Listen and Do Songs*), os alunos sentem-se motivados, pois tanto eles próprios como os seus professores se encontram envolvidos na mesma atividade, ou seja, partilham uma experiência (Şevik, 2012). Além deste aspeto, o facto de fornecer indicações do que eles vão ouvir e fazer também favorece a realização da tarefa e aumenta a motivação e o interesse dos alunos. De acordo com o mesmo autor, manter os alunos ocupados durante a audição ajuda a evitar o aborrecimento na aula. A associação entre melodia e conteúdo fornece alegria e através da repetição rítmica dada pela canção, a aprendizagem da linguagem é facilitada. As crianças têm consciência do ritmo e não experienciam a ansiedade que pode acompanhar a aprendizagem de uma língua estrangeira (Krashen, 1985).

Como já explicitamos anteriormente, as canções oferecem ótimas oportunidades de repetição e de prática que não são aborrecidas. A repetição da linguagem é, com o uso das canções, agradável através de coro em atividade de grupo, por exemplo. Este tipo de repetição, muitas vezes acompanhada de movimentos, ajuda na aprendizagem e, ao mesmo tempo, leva a um sentimento de familiaridade que faz com que as crianças se sintam confortáveis na aprendizagem da língua estrangeira (Rumley 1999, citado por Şevik, 2012, p. 12). Sharpe (2001) refere que, ao cantar, os alunos também interiorizam as estruturas e modelos da língua estrangeira assim como os itens específicos da linguagem que o professor pretende ensinar. Ainda de acordo com este autor, as canções proporcionam ocasiões de uso da língua real em situações divertidas e agradáveis além de que o ato de cantar faz parte da vida das crianças tanto na escola como fora desta e uma forma de normalizar a língua estrangeira é justamente

incorporando-a neste tipo de atividade, uma vez que as crianças facilmente imitam sons e gostam de cantar e brincar com ritmos e rimas desde muito cedo.

Uma vez que as canções são agradáveis e vistas como uma forma de aprendizagem divertida, o seu uso é obviamente uma vantagem na sala de aula do 1.º CEB, pois “songs can also be pleasant and easy to learn and use and, as a result, students often think of songs as entertainment rather than study and therefore find learning English through songs fun and enjoyable” (Millington, 2011, p. 136).

Diakou (2013) refere, ainda, que o uso de canções na sala de aula “has the potential then to bring about effective learning by reducing pupils’ anxiety, motivating them to learn the target language” (p. 38). Quanto à relação entre ansiedade e motivação, Millington (2011) faz notar que “by reducing anxiety, songs can help increase student interest and motivate them to learn the target language” (p. 136). Deste modo, pode-se dizer que as canções criam um ambiente alegre e “segundo Shtakser (2001) os alunos visualizam as canções como parte do entretenimento e não como trabalho e que veem a aprendizagem do vocabulário como algo divertido em vez de maçador” (Henriques, 2013, p. 6). Em situações de bem-estar e de satisfação, os alunos sentir-se-ão motivados para a aprendizagem da LE.

Em síntese, e como é referido por Castro (2003) “lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje” (p. 22). Assim, segundo a autora, podemos concluir que, quando alguma coisa nos interessa, temos tendência a fazer um esforço para a aprender, se essa aprendizagem nos permite comunicar ainda nos interessa mais e, se nos for apresentada de forma divertida, tal contribuirá para despertar ainda mais o nosso interesse. Este interesse que promove a aprendizagem é alcançado pelo facto de existir motivação na realização das atividades, pois estas devem proporcionar satisfação e diversão ao mesmo tempo que proporcionam aprendizagem.

Mas como poderemos avaliar se os nossos alunos estão verdadeiramente motivados para a aprendizagem da LE e se as canções desempenham um papel importante nesse processo? Laevers (1994) propõe uma forma de avaliar esses aspetos, através da avaliação dos níveis de implicação, que é definida como um atributo da atividade humana, que compreende a concentração e a perseverança, envolvendo igualmente motivação, interesse e fascínio, satisfação e energia (Portugal, 2012). A implicação proporciona, de acordo com Laevers, aprendizagens significativas, estabelecendo uma escala de cinco níveis que possibilita aos educadores avaliar se os alunos estão, de facto, implicados na tarefa. Para Laevers, a implicação relaciona-se com o bem-estar emocional, que diz respeito à satisfação e ao prazer, pois ao

sentir-se tranquila e satisfeita consigo mesma, a criança está mais predisposta a aprender. Vejamos, de forma mais atenta, em que consistem estes níveis de implicação de acordo com a Escala de Envolvimento de Leuven, formulada por Laevers e outros autores associados a ele, a que recorreremos para avaliar os participantes no projeto que este relatório descreve, de acordo com a descrição de Gabriela Portugal:

No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir (Portugal, 2012, p. 601).

Em suma, cremos que, pela utilização desta escala de implicação, podemos ter uma perspetiva mais esclarecida sobre a implicação dos alunos nas tarefas e a participação em grupo, bem como se proporcionamos um clima de bem-estar adequado ao ensino-aprendizagem da LE. Além disso, a avaliação da implicação possibilita a análise de casos específicos, averiguando se alguma criança está menos implicada e procurando perceber a razão disso, o que pode melhorar a qualidade educativa (Portugal, 2012).

Assim, depois de apresentar a fundamentação teórica do nosso projeto de intervenção didática, passamos a mencionar a metodologia de investigação e a caracterização do contexto pedagógico em que o mesmo teve lugar.

2. Metodologia e contexto de intervenção

Neste capítulo apresentamos o projeto, descrevendo a metodologia de investigação, bem como a realidade educativa onde se desenvolveu o projeto de intervenção pedagógico-didática.

Assim, num primeiro momento, passamos a referir a metodologia utilizada neste projeto.

2.1 A metodologia de Investigação-ação

No nosso projeto, optámos por seguir os pressupostos da metodologia de investigação-ação (I-A), que passamos a fundamentar. A I-A pressupõe uma reflexão, feita pelo professor que é participante ativo na prática letiva, promovendo uma maior interatividade e proximidade da realidade onde se insere, que leva a uma melhoria das práticas educativas (Coutinho et al., 2009).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia de investigação-ação apresenta cinco características: (i) a fonte dos dados é o ambiente natural com contacto direto do professor-investigador, ou seja, é o contexto que é o objeto de investigação; (ii) é descritiva pelo que os dados recolhidos são vocábulos e imagens em vez de números; (iii) torna-se mais importante o processo do que os resultados, pelo que se deve dar enfoque no desenrolar das sessões; (iv) os dados são analisados de forma indutiva, não servem para confirmar hipóteses mas para perceber quais são as questões mais importantes; (v) é extremamente importante o significado pelo que a leitura e interpretação dos dados deve ser o mais rigorosa possível.

Para Carmo e Ferreira (1998), a investigação qualitativa é indutiva porque se processa a partir da recolha de dados e da sua leitura. É uma investigação holística pois o investigador tem em conta tanto o passado como o presente da realidade dos participantes e do contexto onde se inserem. É também naturalista, uma vez que se processa no ambiente natural dos sujeitos e os investigadores tentam atuar de forma natural em relação aos mesmos demonstrando empatia. Neste tipo de investigação, os investigadores são envolvidos no contexto. O significado é de extrema importância, pois o investigador procura entender a globalidade dos envolvidos no processo ao mesmo tempo que é humanístico pois tenta conhecer os indivíduos. Existe um maior interesse pelo processo em detrimento dos resultados. É uma investigação

descritiva e esta descrição deve advir dos dados que foram recolhidos ao longo do processo proveniente de gravações, de imagens, de fotografias ou de transcrições.

A I-A é, possivelmente, a metodologia mais utilizada no sentido de desenvolver mudanças tanto nos profissionais como na própria comunidade educativa. Estas são necessárias devido às alterações que ocorrem constantemente, tanto nos avanços tecnológicos como na motivação de alunos e professores ou mesmo nos valores sociais. Deste modo, os professores têm a necessidade de se adaptar ao deparar com desafios na comunidade escolar. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a investigação-ação está relacionada com a resolução de problemas práticos que são sentidos pelos professores, partindo de situações reais e tendo como finalidade a resolução desses problemas.

O propósito desta investigação [investigação-ação] é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213).

Também Coutinho et al. (2009, p. 356) referem que “a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana”. Como já mencionámos, a metodologia de investigação-ação requer a prática pedagógica, o contacto direto com a realidade dos sujeitos e, como nos dizem Quivy e Campenhoudt (2005), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações” (p. 164). A questão da intervenção pedagógica leva à reflexão estando as duas interligadas, pois a prática educativa faz transparecer problemas que necessitam ser resolvidos e questões que necessitam ser respondidas e estas são oportunidades para a reflexão. Assim, e como referem Coutinho et al., a prática e a reflexão crítica processam-se numa espiral de ciclos representados na figura 1.

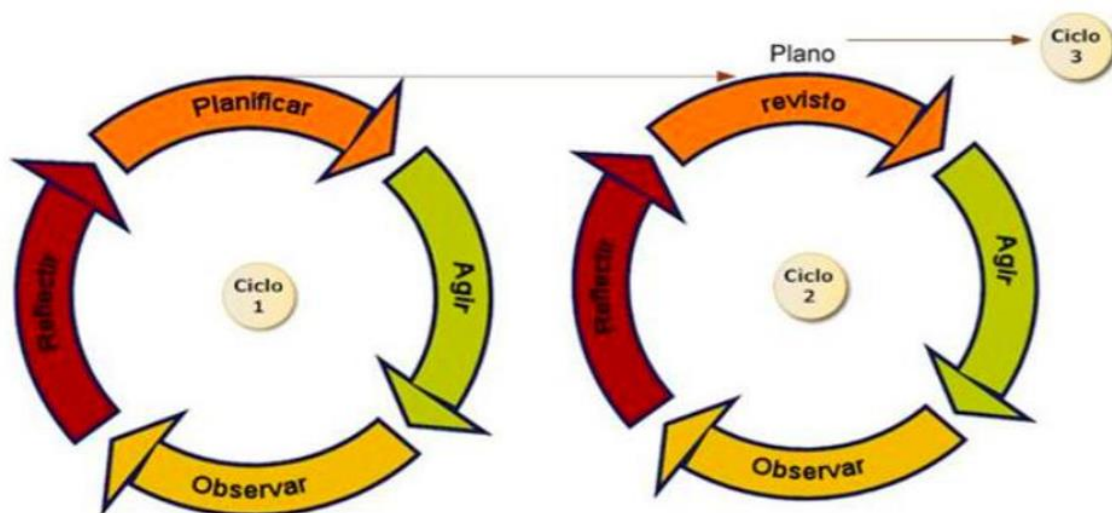


Figura 1 – Ciclos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009)

Nesta espiral de ciclos existe subjacente um desejo de melhoria da prática pedagógica uma vez que provém da dinâmica circular onde se processa a planificação, a observação e a reflexão, dando lugar a um novo ciclo.

A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Ainda neste sentido, Coutinho (2009) refere três modalidades da I-A: a investigação-ação técnica; a investigação-ação prática e a investigação-ação crítica. Na primeira existe um facilitador externo para propor a dinamização da atividade; na segunda o professor tem autonomia na sua prática pedagógica, enquanto a terceira implica uma transformação do sistema, sendo que neste projeto foi utilizada a investigação-ação prática.

A metodologia de investigação qualitativa do tipo investigação-ação contribui para uma melhoria da prática pedagógica inserida num ambiente de colaboração, de reflexão e de partilha, já que o professor-investigador participa ativamente no processo, cria mudanças significativas nas aulas e reflete sobre as suas práticas. O professor-investigador torna-se mais completo, pois deve adaptar-se a uma nova realidade educativa, adequar os seus conhecimentos científicos à realidade onde está inserido de forma a levar os alunos à aprendizagem de conhecimentos produzindo, desta forma, mudança nos envolvidos. Este tipo

de metodologia leva ao abandono de um sistema uniformizador e promove uma ação transformadora através da reflexão crítica. Assim, a I-A é promotora de mudanças nos contextos educativos, pois fomenta a revisão das práticas letivas propiciando novas formas de ação e de prática no contexto educativo.

Neste projeto, fomos inseridas numa nova realidade educativa onde aplicámos as diretrizes de uma I-A que levou à reflexão crítica da prática pedagógica numa vertente de prática transformadora que promove a melhoria, nomeadamente com a utilização de canções, assim como a uma obtenção de dados passíveis de análise por forma a apurar resultados provenientes das questões de investigação do projeto.

Ao longo do semestre, foram dinamizadas cinco sessões pedagógico-didáticas na turma do 4.º ano de uma escola do 1.º CEB do distrito de Santarém, onde foram recolhidos dados sobre a aprendizagem de vocabulário utilizando canções na aula de Inglês. Estas sessões decorreram entre 12 de outubro e 14 de dezembro (ver tabela 1), o que é um curto espaço de tempo para a recolha de dados.

Data	Tema
12 de outubro	Reciclagem
26 de outubro	Halloween
2 de novembro	Family
16 de novembro	The senses
23 de novembro	Human body

Quadro 1 - Aulas práticas do projeto

Neste sentido, temos consciência de que este projeto terá um impacto moderado, embora consideremos que poderá providenciar alguma elucidação quanto ao tema em questão. Pensamos ter formulado uma questão pertinente à qual tentaremos responder a partir da leitura dos dados recolhidos. Assim, a questão de investigação é a seguinte:

- Que vantagens existem na utilização de canções para a aprendizagem de vocabulário em aula de língua estrangeira no 1º CEB?

Por sua vez, o objetivo de investigação é:

- Compreender como pode o recurso a canções potenciar a aprendizagem do vocabulário em Inglês no 1º CEB.

De seguida, procedemos a uma descrição da realidade educativa dos participantes no nosso projeto de intervenção.

2.2 Caraterização da realidade educativa

Inserida nas Unidades Curriculares de PEI (Prática do Ensino do Inglês) e SEI (Seminário em Ensino do Inglês), a prática pedagógica decorreu numa escola do 1.º CEB, inserida num agrupamento do distrito de Santarém. As informações utilizadas para a caraterização da realidade educativa – a escola, a sala de aula e a turma – foram retiradas dos documentos orientadores pertencentes ao Agrupamento – o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual da Turma – além de termos obtido informações junto da professora titular generalista e da professora titular de Inglês. De seguida será feita a caraterização do contexto socioeducativo com base nos elementos acima referidos.

2.2.1 A escola

A escola Básica do 1.º CEB onde decorreu o projeto possui duas salas de aula onde se encontra a turma do 2.º e 3.º anos conjuntamente e a do 4.º ano de escolaridade, estando atualmente em funcionamento no segundo espaço uma turma do 1.º ano. Neste espaço complementar existem, ainda, a cantina escolar, uma sala de Atividades de Tempos Livres (ATL) e uma sala para proporcionar aos alunos a possibilidade de frequentarem Atividades Extra Curriculares (AEC). A nível de espaços exteriores, cada uma das instalações proporciona espaços amplos onde os discentes permanecem durante os intervalos das aulas.

A escola apresenta três turmas num total de 64 alunos, tendo três professores titulares generalistas. Existe, ainda, um professor da Educação Especial do Agrupamento que se desloca à escola por forma a apoiar um aluno do 3.º ano abrangido pelo DL nº3/2008. Além destes docentes, existe também um professor de Ciências, sendo esta disciplina a oferta complementar do agrupamento, e três professores de AEC, nomeadamente de Inglês, de Música e de Educação Física. A nível de funcionários ao serviço da escola, os assistentes operacionais são dois que se dividem pelos dois espaços distintos que constituem a escola.

O contexto educativo é assim constituído, pelo que procederemos seguidamente à descrição da sala de aula e da turma.

2.2.2 A sala de aula

A sala tem uma dimensão apropriada à turma em questão, uma vez que o número de alunos não é elevado (a turma tem um total de 17 alunos), além de iluminação natural que provém de três janelas situadas todas numa das paredes. Na sala encontra-se também um aparelho de ar condicionado que proporciona, em dias quentes, um ambiente mais adequado ao trabalho escolar. Na sala há acesso a equipamentos didático-pedagógicos, como o computador portátil e o projetor, embora estes tenham de ser transportados e instalados aquando da sua utilização. O computador fixo com acesso à internet encontra-se num dos armários existentes na sala. Existe também um quadro branco e um quadro de lousa que a professora titular generalista utiliza para afixar materiais que os alunos produzem. Ao longo das paredes da sala encontram-se armários e estantes que servem o propósito de guardar materiais. Num dos cantos da sala existe, ainda, uma mesa redonda de apoio à professora. A sala apresenta uma configuração em U, com a existência de quatro mesas no centro do U, que podem ser favoráveis à realização de trabalhos em grupo, o que propicia aos alunos a possibilidade de se observarem e também facilita a movimentação da professora (Fig. 2).

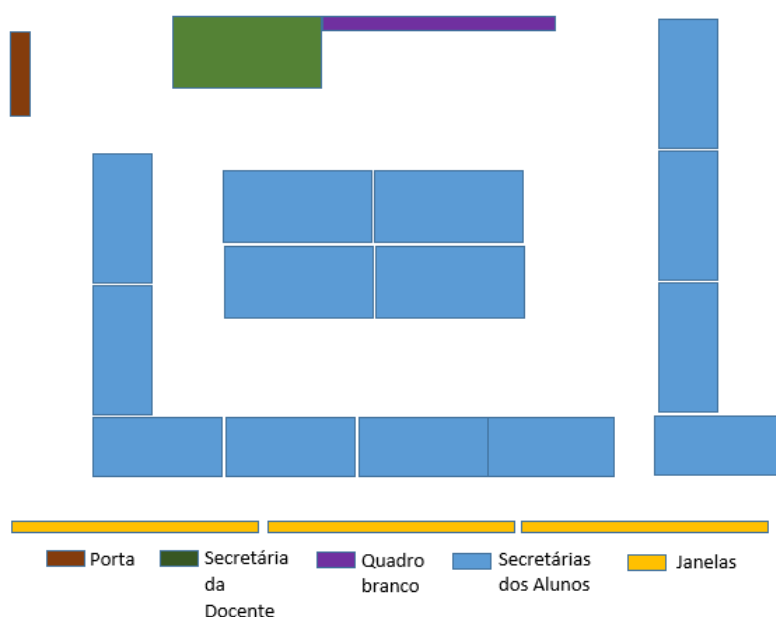


Figura 2 – Esquema da Sala com configuração em U

2.2.3 A turma

A turma é composta por 17 alunos/as com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que apenas cinco são raparigas. A turma é acompanhada desde o 1.º ano de escolaridade pela mesma professora titular, pelo que apresenta estabilidade educativa, sendo que esta também existe a nível familiar. A mãe é o Encarregado de Educação da totalidade dos alunos. Os alunos provêm de localidades não muito distantes da escola, demorando pouco tempo na deslocação casa-escola e esta deslocação é feita de carro ou assegurada pela Junta de Freguesia que disponibiliza uma carrinha para o transporte.

A nível de problemas de saúde é de referir a existência de um aluno com problemas visuais, três alunos com alergias, e um aluno com problemas de visão e alergia. Nesta turma, seis alunos beneficiam de apoio económico nos escalões A e B.

Quanto às atividades extraescolares, grande parte dos alunos refere não frequentar qualquer tipo de atividade, embora 8 alunos frequentem a catequese, a natação, a equitação, a música, a prática de um desporto ou os escuteiros.

A nível do ensino-aprendizagem da turma, todos os alunos tiveram acesso à AEC de Inglês nos dois primeiros anos de escolaridade e Inglês curricular no terceiro ano. Encontram-se, este ano, a frequentar Inglês curricular duas vezes por semana, às terças e quintas. Estas aulas têm a duração de 60 minutos. Na avaliação diagnóstica feita no início do ano letivo os alunos obtiveram classificações qualitativas entre Bom e Muito Bom, pelo que é uma turma participativa que não apresenta grandes dificuldades de aprendizagem.

2.3 Instrumentos e métodos de recolha de dados

Enquanto professor-investigador assumimos um papel ativo pois encontramos-nos inseridos num contexto de intervenção. Aí, procedemos à recolha de informações que consideramos pertinentes para o projeto de investigação e que possam responder à questão formulada e ao respetivo objetivo, procedemos à videogravação das sessões de forma a poder transcrever as intervenções, utilizámos fichas de trabalho de forma a poder realizar uma leitura fiável quanto à aprendizagem dos alunos e mantivemos uma dimensão colaborativa com todos os intervenientes pois consideramos que, desta forma, o projeto pôde enriquecer com a colaboração da professora cooperante, da professora titular generalista e da docente da

Universidade de Aveiro. Neste sentido, recolhemos dados a partir de diversos instrumentos como se indica na tabela seguinte.

Instrumentos/ processos de recolha de dados	Sessões
- Fichas de trabalho com preenchimento de espaços	1 / 3
- Fichas de trabalho com legendagem de imagens	4 / 5
- Ficha de trabalho com exercícios de <i>matching</i>	2 / 3
- Ficha com questões de avaliação da atividade	1 a 5
- Notas de campo	1 a 5
- Videogravação (grelhas de compilação de dados/ transcrições)	1 a 5

Quadro 2 – Instrumentos/ processos de recolha de dados nas sessões

As **fichas de trabalho** e as **questões de avaliação da atividade** com recurso à canção foram atividades realizadas para serem utilizadas na recolha de dados uma vez que é a partir das respostas dos alunos que podemos formular uma leitura dos dados de forma a compreendermos até que ponto se faz a aprendizagem lexical por parte dos mesmos. Como tal podemos realizar listagens de vocabulário, sintetizar informação e avaliar as sessões a partir das indicações dos alunos nas referidas fichas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as **notas de campo** são “o relato crítico daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Assim, as notas de campo devem ser realizadas o mais próximo possível da intervenção para que o professor-investigador possa proceder a uma reflexão da situação. Considero que as anotações realizadas ao longo desta intervenção pedagógica, no final das sessões, em reunião com a professora cooperante e em reunião com a professora orientadora, possam ser pertinentes para o projeto por existir uma descrição e uma reflexão da situação em questão que contribuirá para a investigação.

A **videogravação** pode ser utilizada para proceder a um trabalho mais minucioso pois é através deste instrumento que podemos verificar situações ou pormenores que na observação direta e participante escapam. No entanto, a videogravação também tem limitações pois, ao visualizar as gravações efetuadas, verificámos que o ângulo da câmara não consegue captar todos os alunos presentes na sala, o que limita a nossa perceção e, embora em duas das sessões tenham sido colocadas duas câmaras, esta limitação continua a existir. A videogravação providencia, no entanto, um instrumento de recolha de dados através da transcrição de alguns episódios das sessões. Além disso, uma câmara de filmar na sala de aula causa sempre alguma

agitação e, alguns alunos fazem os possíveis por “aparecer no vídeo”, o que se nota em algumas das videogravações efetuadas.

Passamos, seguidamente, a definir as categorias e subcategorias de análise que utilizámos para o desenvolvimento do nosso projeto.

2.4 Definição das categorias e subcategorias de análise

Neste capítulo referir-nos-emos às categorias e subcategorias a utilizar neste projeto. Bardin (2011) diz-nos que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” (p. 147)

Para o nosso projeto foram definidas três categorias: categoria A – a aprendizagem de vocabulário; categoria B – o envolvimento / implicação nas atividades e a categoria C – a opinião dos envolvidos sobre a utilização das canções na aula. Para cada categoria foram criadas subcategorias que se apresentam na tabela seguinte.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO
A. Aprendizagem de vocabulário	A.1 <i>Recycle vocabulary</i> A.2 <i>Halloween vocabulary</i> A.3 <i>Senses vocabulary</i> A.4 <i>Family vocabulary</i> A.5 <i>Body vocabulary</i>	Perceber se os alunos identificaram e aplicaram o vocabulário em interações e em exercícios escritos
B. Implicação nas atividades	B.1 Energia B.2 Motivação/ satisfação	Identificar sinais como falar alto e com entusiasmo; gesticular e realizar ações com rapidez e cuidado; o sorriso no rosto; a resposta rápida; a concentração e expressões de satisfação
C. Opiniões dos envolvidos sobre a utilização das canções na aula	C.1 Alunos C.1.1 O que aprenderam e para que serve C.1.2 O que gostaram C.2 Professores C.2.1 As práticas do uso de canções na sala de aula C.2.2 O papel das canções na aprendizagem	Verificar as respostas dos alunos e das professoras (generalista e cooperante) acerca das vantagens da canção enquanto estratégia pedagógico-didática.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise

Para a categoria A procurar-se-á verificar se os alunos conseguiram aprender e consolidar o vocabulário subjacente aos diferentes temas que foram abordados ao longo das sessões. Uma vez que cada sessão corresponde a um tema, serão analisadas as fichas de trabalho (de *matching* e de completamento de espaços) e as fichas que os alunos realizaram sobre a atividade referindo os vocábulos que aprenderam.

Para a categoria B procurar-se-á compreender se os alunos revelaram sinais de energia e de satisfação em situações pontuais da aula, como por exemplo, colocando o braço no ar para responder, gesticular, focar o olhar no quadro, na professora ou mesmo na ficha que tinha para realizar, realizar os movimentos utilizados pela professora aquando das diferentes canções, etc.

Para a categoria C procurar-se-á compreender, através das respostas dos alunos, se a utilização de canções é considerada uma atividade do seu agrado e se eles consideram que fomenta a sua aprendizagem e, através das respostas da professora generalista e da professora

cooperante, perceber o papel da utilização das canções na sala de aula e se estas são prática comum.

Neste contexto foi implementado o projeto de intervenção pedagógico-didática que, de seguida, descrevemos.

3. O projeto de intervenção “Let’s sing and learn!”

3.1 Descrição das sessões

Como referido anteriormente, este projeto foi implementado em cinco sessões de sessenta minutos cada, às quintas-feiras entre as 14h30 e as 15h30, tendo-se iniciado a 12 de outubro e concluído a 14 de dezembro (tabela 1).

Tabela 1 – Aulas lecionadas para o projeto de investigação

Data	Tema
12 de outubro	Reciclagem
26 de outubro	Halloween
2 de novembro	Family
16 de novembro	The senses
23 de novembro	Human body

Ao longo das sessões procurámos utilizar canções apelativas e que fossem ao encontro dos gostos dos alunos, de forma a trabalhar o vocabulário, nomeadamente os nomes, tal como consta das Metas Curriculares de Inglês (MCI) para este ciclo. De acordo com as MCI são sete os domínios a trabalhar: *Reading, Writing, Intercultural, Lexis and Grammar, Listening, Spoken Interaction, Spoken Production*, pelo que se torna importante incentivar os alunos a participar nas atividades da sala de aula de forma a aprenderem ouvindo, falando, cantando, fazendo, imitando e experimentando. Assim, é muito importante incluir músicas e rimas, atividades que requerem movimento, pois os alunos deste ciclo são muito ativos, não conseguindo estar muito tempo concentrados (Cravo, Bravo, & Duarte, 2014). Ao longo das sessões do projeto tivemos o cuidado de aplicar as metas que considerámos adequadas e que incluíram estes sete domínios, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 4 – Metas Curriculares de Inglês trabalhadas nas sessões de implementação do projeto

Compreensão Oral/ Listening L4	L 3.2 Identificar palavras e expressões em rimas e canções. L 4.2 Entender frases sobre os temas estudados.
Leitura/Reading R4	R 2.1 Identificar vocabulário acompanhado por imagens.
Interação Oral/ Spoken Interaction SI4	SI 4.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.
Produção Oral/ Spoken Production SP4	SP 3.1 Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. SP 4.3 Falar sobre os temas trabalhados.
Escrita/Writing W4	W 3.2 Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.
Domínio Intercultural/ Intercultural Domain ID4	ID 4.2 Identificar festividades em diferentes partes do mundo. ID 4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações. ID 5.1 Identificar os espaços à nossa volta.
Léxico e Gramática/ Lexis and Grammar LG4	LG 6.1 Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/at school: Reciclagem na escola. LG 7.1 Reconhecer e utilizar as estruturas dadas, de forma implícita, no 3.º ano. LG 7.2 Usar lexical chunks ou frases que contenham: can/can't; let's

Iniciamos, seguidamente a descrição das sessões dinamizadas neste projeto.

3.1.1 Sessão 1

Tema:	<i>Recycle</i>
Objetivos pedagógico-didáticos:	Reconhecer e nomear itens recicláveis Compreender a importância da reciclagem
Metas Curriculares de Inglês	L 3.2; L 4.2; R 2.1; SI 4.4; SP 3.1; SP 4.3; W 3.2; ID 5.1; LG 6.1; LG 7.2.
Instrumentos de recolha de dados:	Ficha de trabalho de preenchimento de espaços Ficha de questões de avaliação da atividade Videogravação

Demos início à sessão, tal como fizemos ao longo desta intervenção, com a canção *Hello* que os alunos desconheciam e à qual aderiram rapidamente. De seguida foram colocadas no quadro as palavras *Let's recycle* (anexo 1) e inquirido o seu significado, que os alunos identificaram prontamente. No seguimento desta atividade foram colados no quadro desenhos

dos três contentores de reciclagem (verde, azul e amarelo) (anexo 2) e a professora perguntou o significado das palavras existentes nos contentores, que os alunos nomearam e seguidamente os alunos referiram objetos que se podem reciclar. Os nomes dos objetos foram sendo escritos em Inglês no quadro à volta do respetivo contentor à medida que os alunos os referiam, tendo perguntado constantemente onde poderiam colocar os objetos.

Após esta atividade mostrámos aos alunos a ficha (anexo 3) com que iriam trabalhar, entregámo-la e explicámos a finalidade da referida ficha, recorrendo ao primeiro objeto como exemplo. Os alunos procederam à sua realização enquanto nós nos deslocávamos pela sala para ajudar ou tirar dúvidas. No final desta atividade foi feita a correção no quadro.

Seguidamente questionámos os alunos sobre o seu gosto por canções de forma a poder iniciar a atividade de audição da canção *The Earth Day Recycling Song* (anexo 4), após a qual estabelecemos um diálogo com os alunos para que identificassem os novos vocábulos da canção (*reduce / reuse / recycle / glass / paper / plastic / tin / recycling bin*) e procedemos, assim, a uma explicação da letra da canção.

Os alunos ouviram novamente a canção e realizaram a ficha com a letra que tinha espaços para completar (anexo 5). Após esta atividade, os alunos ouviram e cantaram a canção novamente, completando uma pequena ficha com perguntas sobre o vocabulário aprendido com a canção (anexo 6). Após ouvirem novamente a canção com recurso ao vídeo, cantaram juntamente com a professora, que utilizou movimentos, sendo estes facilmente imitados pelos alunos, o que nos parece ter auxiliado a memorização e criado empatia, implicando maiores níveis de energia por parte dos alunos.

3.1.2 Sessão 2

Tema:	<i>Halloween</i>
Objetivos pedagógico-didáticos:	Identificar a festividade <i>Halloween</i> em países de língua inglesa Comparar a festividade com a do país de origem Identificar palavras referentes ao tópico Aprender vocabulário por meio de canções
Metas Curriculares de Inglês	L 3.2; R 2.1; SI 4.4; SP 3.1; ID 4.2; ID 4.3; LG 7.1.
Instrumentos de recolha de dados:	Ficha de trabalho de <i>matching</i> Ficha de questões de avaliação da atividade Videogravação

Iniciámos a segunda sessão com a canção *Hello* que os alunos recordavam e que cantaram com recurso a movimentos que pensamos ser uma ajuda visual e mnemónica na aprendizagem da língua com *Young Learners*. De seguida estabelecemos um diálogo interativo com os alunos para que os alunos compreendessem a celebração do *Halloween*, comparando-a com o Dia do Bolinho (tradição da zona). Após este diálogo inquirimos os alunos sobre a sua preferência entre ouvir a canção ou ouvir com recurso ao vídeo e os alunos, após a escolha, viram e ouviram uma primeira vez o vídeo da canção *Spooky spooky* (anexo 7), tendo nós iniciado os movimentos que, juntos, utilizámos ao longo da canção. Após esta primeira audição / visualização, questionámos os alunos sobre os vocábulos existentes na canção, utilizando a pergunta *What's a...?* (O que é um/a...?) ao que os alunos foram respondendo.

Procedemos, seguidamente, a uma segunda audição da canção, em que solicitámos aos alunos que se levantassem e além de cantar connosco, também utilizaram os movimentos que já tinham visualizado. Após esta atividade, questionámos os alunos sobre o vocabulário e para tal utilizámos cartões com imagens (anexo 8). Estes foram sendo colocados no quadro ao mesmo tempo que os alunos foram respondendo com o vocabulário aprendido. Quando todas as imagens estavam no quadro passámos os cartões com as palavras (anexo 9) pedindo aos alunos, à vez, que retirassem um cartão que tínhamos colocado em cima de uma mesa da sala e o colassem ao lado da respetiva imagem, após o que verificámos se estavam corretas as ligações. Após retirar as imagens e as palavras do quadro, explicámos aos alunos que a atividade seguinte seria a ligação das palavras com as imagens, utilizando cores, numa ficha de trabalho. Logo de seguida explicámos como os alunos deviam proceder ao preenchimento da ficha de

avaliação da atividade em que utilizámos a canção. No final da aula projetámos o vídeo da canção e os alunos ouviram, viram e cantaram novamente a canção com a utilização de movimentos.

3.1.3 Sessão 3

Tema:	<i>Family</i>
Objetivos pedagógico-didáticos:	Rever vocabulário sobre a família Desconstruir eventuais estereótipos sobre a família Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade Refletir sobre as aprendizagens efetuadas
Metas Curriculares de Inglês	L3.2; L4.2; R2.1; SI4.4; SP3.1; SP4.3; ID4.3; LG7.1; LG7.2.
Instrumentos de recolha de dados:	Ficha de trabalho de preenchimento de espaços Ficha de questões de avaliação da atividade Videogravação

Nesta sessão, após a canção *Hello*, mostrámos aos alunos uma imagem da família da série *Modern Family* (anexo 10) e colocámos algumas perguntas sobre as relações familiares ao mesmo tempo que fomos colocando as palavras no quadro (anexo 11). De seguida separámos os alunos em grupos para que cada grupo pudesse construir uma árvore genealógica a partir de várias imagens (anexo 12) correspondentes à família que estava ainda colocada no quadro. Após a realização desta atividade, alguns grupos colaram a sua árvore genealógica no quadro. Seguidamente e de forma a comparar a família com as que os alunos conseguiram produzir, colámos no quadro a árvore genealógica (anexo 13) pertencente à família utilizada e explicámos as relações familiares e a diferença nesta família de forma a desconstruir possíveis estereótipos. Após esta atividade, os alunos ouviram e viram a canção *Family song – This is my family* (anexo 14) e responderam a algumas perguntas sobre as famílias que são mostradas como, por exemplo, quantas famílias existem na canção, tendo mostrado a primeira imagem da música para que os alunos pudessem identificar os membros da família. Após as respostas, os alunos ouviram novamente e viram o vídeo da canção, jogaram um jogo de *matching* utilizando as imagens do vídeo da canção e os respetivos vocábulos (anexos 15 e 16) Os alunos foram retirando os vocábulos de uma das mesas da sala de aula, leram-nos e traduziram-nos, colaram-

nos no quadro para depois poderem colar também as imagens. No final da aula, os alunos ouviram, viram e cantaram a canção.

Nesta aula, devido ao prolongamento das diversas atividades, não houve tempo para a realização da ficha de trabalho (anexo 17), o que foi efetuado na aula da semana seguinte. Aqui, os alunos ouviram a canção uma vez mais e completaram três pequenos textos referentes à mesma com os vocábulos necessários e logo após procederam ao preenchimento da ficha de avaliação da atividade (anexo 18).

3.1.4 Sessão 4

Tema:	<i>Senses</i>
Objetivos pedagógico-didáticos:	Motivar-se para a aprendizagem do inglês Exercitar vocabulário por meio de canções Envolver-se nas atividades
Metas Curriculares de Inglês	L 3.2; R 2.1; SP 3.1; LG 7.1.
Instrumentos de recolha de dados:	Ficha de trabalho de legendagem de imagens Ficha de questões de avaliação da atividade Videogravação

Na quarta sessão estiveram presentes 14 alunos e foi utilizada a canção *Five Senses Song* (anexo 19). Mais uma vez iniciámos a aula com a canção *Hello* e os alunos cantaram com recurso a movimentos. Os alunos ouviram a canção *Five senses* após a qual estabelecemos um diálogo para promover a compreensão do vocabulário utilizando perguntas como *What's this?* (O que é isto?), *What do you use to...?* (O que usas para...?) e *What can you do with...?* (O que podes fazer com...?). Seguidamente os alunos ouviram novamente a canção e puderam cantar utilizando os movimentos que já tinham visto. No final da canção os alunos completaram oralmente frases retiradas da canção. De seguida mostrámos as imagens dos sentidos e partes do corpo humano relacionadas com os mesmos (anexo 20) que seriam colocadas no quadro e os alunos, em coro, foram referindo os respetivos vocábulos. Após colocadas as imagens no quadro, mostrámos os *flashcards* (anexo 21) com o vocabulário associado aos sentidos e às partes do corpo (utilizámos cores diferentes) para os alunos identificarem o vocabulário colocando-o junto à respetiva imagem. No final desta atividade utilizámos a frase *We use our... to...* (Usamos o/a nosso/a...para...) que os alunos completaram oralmente. De seguida

mostrámos a ficha de trabalho (anexo 22) que consistia num exercício de legendagem de uma imagem, e explicámos como proceder à sua realização. A correção foi realizada através de diálogo interativo utilizando as palavras e as imagens que eles já conheciam e que foram sendo colocadas no quadro. Seguidamente, os alunos procederam à realização de uma pequena ficha (anexo 23) em que deviam identificar 3 sentidos e 3 partes do corpo. Após esta atividade, os alunos ouviram, viram o vídeo e cantaram a canção acompanhando com movimentos, tendo depois cantado novamente com recurso às imagens do vídeo da canção mas sem recurso ao som. De seguida os alunos resolveram um exercício de *matching* sobre os sentidos, da página 22 do manual (anexo 24) e, após esta atividade, ouviram e cantaram com recurso a *TPR* a canção *Head shoulders knees and toes* (disponível na *pen* da editora), que já conheciam. Depois de ouvir a canção, os alunos e a professora cantaram esta canção sem música quatro vezes: em velocidade acelerada, em velocidade normal, acelerada novamente e finalmente em velocidade normal enquanto estratégia pedagógico-didática.

3.1.5 Sessão 5

Tema:	<i>Body</i>
Objetivos pedagógico-didáticos:	Motivar-se para a aprendizagem do inglês Exercitar vocabulário por meio de canções
Metas Curriculares de Inglês	L 3.2; R 2.1; SI 4.4; SP 3.1; W 3.2; ID 4.3; LG 7.1.
Instrumentos de recolha de dados:	Ficha de trabalho de legendagem de imagens Ficha de questões de avaliação da atividade Videogravação

Na quinta sessão os alunos cantaram a canção *Hello* como em todas as sessões. Depois desta canção, projetámos uma imagem do basquetebolista Michael Jordan (anexo 25) tendo sido estabelecido um diálogo com os alunos onde inquirimos se o conheciam, após o que os questionámos oralmente acerca das partes do corpo utilizando a imagem projetada. Depois deste diálogo, os alunos, à vez, foram colando o vocabulário (anexo 26) junto da imagem até esta estar totalmente legendada. Seguidamente os alunos ouviram e visualizaram duas vezes o vídeo da canção *Body Parts Song for Kids - This is ME!* (anexo 27) tendo respondido a questões sobre as partes do corpo entre a primeira e a segunda vez que ouviram a música. Os alunos acompanharam a canção cantando e acompanhando com movimentos. De seguida os alunos

procederam à realização de uma ficha de trabalho com espaços para completar (anexo 28) de forma a proceder à legendagem da imagem do menino que aparecia na canção e que se encontrava projetada no quadro. Esta atividade foi depois corrigida no quadro utilizando a imagem já mencionada. Os alunos procederam, seguidamente, à realização de uma ficha (anexo 29) onde identificaram vocabulário relacionado com a cabeça e com o resto do corpo. Seguidamente a professora questionou os alunos sobre como jogar o jogo do Bingo (anexo 30), após o que referiu que este jogo é o jogo do *Body Bingo* com imagens do corpo humano e explicou as regras: cada aluno tem um cartão com 8 quadrados com imagens do corpo humano e um quadrado em branco; a professora vai retirando de um envelope as palavras referentes a essas imagens; os alunos colocam nas imagens já referidas um pequeno papel que a professora distribuiu e quando completar o cartão com os referidos papéis deve dizer *Body Bingo*. Este foi jogado 5 vezes, tendo as últimas duas sido a pedido dos alunos.

4. Análise dos dados e interpretação dos resultados

Neste capítulo, fazemos referência às categorias de análise utilizadas no nosso projeto, à forma como analisámos os dados obtidos nas diferentes sessões e como interpretámos os resultados. Neste sentido, começamos pela categoria A, aprendizagem de vocabulário, passando seguidamente para a categoria B, implicação nas atividades, e por último referiremos a categoria C, opinião dos envolvidos sobre a utilização das canções na aula.

4.1 Categoria A – aprendizagem de vocabulário

De forma a poder proceder à leitura dos dados produzimos um ficheiro de *Excel* (anexos 31 a 46), onde transcrevemos as respostas dadas pelos alunos nas diferentes fichas de trabalho e de avaliação da atividade em que foi utilizada a canção, de forma a podermos proceder a uma leitura mais fiável e mais rigorosa dos mesmos. As tabelas contêm informações provindas tanto da análise dos dados referentes às diferentes fichas de trabalho realizadas na sessão como referentes à análise dos dados gerais, também por sessão.

Assim, na primeira sessão, realizada a 12 de outubro, dos 17 alunos da turma, encontravam-se presentes 14 e é sobre este número que se vai proceder à leitura dos dados.

Nesta sessão os alunos procederam à realização de uma ficha de trabalho com a letra da canção onde preenchiam espaços com as palavras necessárias. Dos 12 espaços que existiam na ficha 1 aluno completou 10; 2 alunos completaram 9; 1 aluno completou 8; 2 alunos completaram 7; 1 aluno completou 6; 3 alunos completaram 5; 1 aluno completou 2; 2 alunos completaram 1 e somente 1 aluno não completou espaço nenhum, tal como se pode ver na tabela seguinte. Destas respostas 10 continham erros ortográficos que não são considerados nesta análise uma vez que o enfoque no ensino de Inglês no 1.º CEB é na oralidade.

Da leitura do documento referente às Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB, podemos retirar como informações pertinentes para o projeto, o facto de se encontrarem divididas em domínios de referência que “traduzem a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que, neste ciclo em particular, privilegia a oralidade” (Cravo, Bravo, & Duarte, 2014, p. 3). No documento em questão dá-se ênfase à aprendizagem do vocabulário contextualizado, dividindo-a em unidades temáticas e recomenda-se a utilização de **canções** “que associam as palavras a ações” (Cravo, Bravo, & Duarte, 2014, p. 4) apontando, ainda, para a utilização de palavras isoladas ou expressões fixas de forma a poder existir uma evolução de palavras para

frases. Sugere-se que a pronúncia seja trabalhada através da repetição de sons, de palavras, de rimas, de *chants* e de **canções**, sendo referido, ainda, que esta aprendizagem deve ser acompanhada, sempre que possível, por imagens ou por **canções**.

A referência aos erros ao longo de todo o relatório será feita com a utilização de um asterisco (*).

Tabela 2 – Compilação de dados da sessão 1 - ficha

Sessão 1 Recycle – *Referência aos erros									
Nº Voc.	10	9	8	7	6	5	2	1	0
Nº Alunos	1 aluno	2 alunos	1 aluno	2 alunos	1 aluno	3 alunos	1 aluno	2 alunos	1 aluno
*Referência aos erros	A1 *plast		A16 *recy		A11 *recycli *simpol	A17 *recycli *plactic A7 *ricel A13 *rycycle	A3 *plast	A12 *pepar	

Ainda nesta sessão, os alunos procederam ao preenchimento de uma ficha de avaliação da atividade, em que foi utilizada a canção *Reduce, Reuse, Recycle Song for Kids* onde respondiam a três perguntas, sendo elas: 1. Quais são as palavras que existem nos *recycle bins*?; 2. Escreve três objetos que se podem reciclar; 3. Que palavras novas aprendeste com a canção? Aqui, à exceção da segunda pergunta, à qual os alunos responderam na língua materna, português, obtivemos os seguintes resultados:

No que respeita a pergunta 1. 8 alunos responderam corretamente às quatro palavras enquanto 5 alunos responderam acertadamente a 3 palavras e 1 aluno respondeu acertadamente a uma única palavra. Houve alguns erros que se passam a assinalar: *glasse e *papel.

Quanto às palavras novas que os alunos referem ter aprendido, 11 alunos completaram com as 6 palavras, ou seja, completaram todos os espaços disponíveis; 2 alunos completaram 4 espaços e 1 completou 3.

A tabela seguinte indica os resultados obtidos nestas perguntas.

Tabela 3 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção

Pergunta 1 Quais são as palavras que existem nos <i>recycle bins</i> ?		Pergunta 2 Escreve 3 objetos que se podem reciclar.		Pergunta 3 Que palavras novas aprendeste com a canção?	
8 alunos	4 vocábulos	5 alunos	3 vocábulos	11 alunos	6 vocábulos
5 alunos	3 vocábulos			2 alunos	4 vocábulos
1 aluno	1 vocábulo			1 aluno	3 vocábulos

Assim, e a nível geral, apresenta-se em forma de tabela os resultados totais da recolha de dados das fichas desta sessão.

Tabela 4 – Compilação dos dados gerais da sessão 1

Sessão 1 Recycle					
Vocábulos Ocorrências nas Fichas		Respostas dos alunos		Total de ocorrências - respostas dos alunos	Ocorrências com erros de ortografia *
Ficha 1	Ficha 2	Ficha 1	Ficha 2		
recycle (1)		11	13	24	4 *ricel / *recycli / *rycycle / *recicle
simple (1)		3	9	12	1 *simpol
use (1)		0	10	10	
glass (2)		15		39	
	glass (1)		24		2 *glasse
paper (2)		19		50	1 *pepar
	paper (1)		31		7 *papel
plastic (1)		10		31	1 *plactic
	plastic (2)		21		
tin (2)		5	16	21	
bin (1)		1+5	9	10+5	5 alunos responderam “tin”
	metal (1)		11	11	

Após visualização da videogravação procedemos a algumas transcrições que também nos indicam que os alunos aprenderam o vocabulário relativo ao tema da sessão, sendo que este foi essencialmente focado nos nomes / substantivos que se encontram a sombreado nas transcrições.

A2: Dossier

P: Where?

A2: Plastic

P: On plastic ↗ Dossier ↗ No. Dossier is made of ↗ What is a dossier ↗ Where is a dossier ↗

A: Paper

A: Paper

A: Paper

P: Paper and ↗

A12: And metal

(07a.03.01 Recycle Class Video 09'.05'' – 09'.26'')

P: What else ↗ Yes ↗

A4: Hum hum eu estava a pensar em aquário mas não sei (incompreensível)

P: Oh an aquarium. Yes. It's made of ... plastic ↗

As: No.

P: Metal ↗

A12: Glass

As: Glass

P: Oh. Aquarium. Ok.

A: Glass

P: Ok. An aquarium. It's made of glass

(07a.03.01 Recycle Class Video 05'.15'' – 05'.37'')

A8: Clip clips

P Clips. We can put clips where ↗ Where can we put clips ↗

A8: Plas...tic

P: On plastic ↗

A12: Plastic

As: Plastic and metal

P: Plastic and metal. Ok

(07a.03.01 Recycle Class Video 12'.40'' – 12'.54'')

P: Paper ↗ Paper

A: Reciclar

A4: Paper papel

P: With paper.

A: Papel

P: Papel com papel. Metal...

A: Metal

P: with metal

A12: Metal com metal

A15: Metal com metal

P: Yes ah what ↗

As: Glasses

P: Oh yes. Thank you.

P+As: Glass with glass

(07a.03.01 Recycle Class Video 30'.42'' – 31'.03'')

De um modo geral, consideramos que os alunos conseguiram aprender o vocabulário correspondente ao tema da sessão pois grande parte das respostas dadas pelos alunos referem o vocabulário aprendido. Além disso, os alunos estiveram bastante envolvidos e mostraram-se participativos – colocando o braço no ar e respondendo às questões formuladas pela professora.

Na segunda sessão estiveram presentes 16 alunos. O tema desta sessão foi o *Halloween* e a canção utilizada intitula-se *Spooky Spooky*. Quanto à categoria A e subcategoria A.2, foi realizada uma ficha de *matching* (palavra com a respetiva imagem) em que 13 alunos fizeram as 8 ligações corretamente; 2 alunos fizeram 7 ligações; 1 aluno fez 6 e 1 aluno fez 3, como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 5 – Compilação dos dados da ficha de matching

8 vocábulos	7 vocábulos	6 vocábulos	3 vocábulos
13 alunos	2 alunos	1 aluno	1 aluno

Quando questionados acerca do título da canção, 11 alunos referiram lembrar-se do mesmo, embora nas suas respostas 5 referissem que a canção se chamava *Happy Halloween* (*Happy Halloweeny; *Happy...) enquanto 3 se aproximaram do título com as seguintes respostas: * Spoky; *Smook Smook; * Snnoky Sonk. Houve ainda 3 alunos que, tendo referido que se lembravam não referiram o título.

Quanto à última pergunta desta sessão: *Write four new words from the song*, 5 alunos referiram os 4 vocábulos; 5 alunos referiram 3 vocábulos; 2 alunos referiram 2 vocábulos e 1 aluno referiu 1 vocábulo. Houve, ainda, 2 alunos que não referiram vocábulo nenhum, um dos quais não respondeu a esta questão. Na tabela seguinte podem-se verificar os erros que aparecem na resposta a esta questão.

Tabela 6 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.

4 vocábulos	3 vocábulos	2 vocábulos	1 vocábulos	0 vocábulos
4 alunos	6 alunos	2 alunos	1 aluno	2 alunos
A1 *moster A3 *maoster *sipeder A9 *vampier *blak cat A8 *vanpire	A7 *gost *vapire A10 *blak cat A13 *gost A2 *vampiry *moster *black cate A4 *skelletion	A11 *mummy A15 *skeleton *spaider		

Nesta sessão, a nível geral, os dados recolhidos levaram à leitura que se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 7 – Compilação de dados gerais da sessão 2.

Sessão 2 Halloween				
Vocábulos Ocorrências	Respostas dos alunos			Ocorrências com erros de ortografia *
	Ficha 1	Ficha 2	Total de ocorrências	
monster (2)	16	5	21	3 *moster / *maoster
ghost (2)	14	3	17	2 *gost
vampire (2)	15	8	23	4 *vapire / *vanpire / *vampier
spider (2)	16	6	22	2 *spaider / *sipeder
black cat (2)	16	4	20	3 *blak cat / *black cate
bat (1)		5	5	
mummy (1)		3	3	1 *mumy
jack o'lantern (2)	13	1	14	
witch (2)	15	2+1	17	1* white
skeleton (2)	15	3	18	2 *skeleto / *skelleton

A transcrição seguinte foi retirada da videogravação após os alunos terem ouvido a canção escolhida pela primeira vez com os vocábulos referentes ao tema, pertencendo estes à categoria gramatical dos nomes.

P: What words from the song do you know ↗ Conhecem. Words from the song... Black cat. Did you know black cat ↗

A: Gato preto

P: Yes. And other words. Other words palavras from the song ↗ Yes

A13: Spider

P: Spider. What's a spider ↗

A13: Aranha

P: Yes

A9: Monster

P: Monster. What's a monster ↗

A9: Monstro

P: Yes

A10: Vampire

P: Vampire. What's a vampire ↗

A10: Vampiro

P: Yes. You

A17: Ah não sei.

P: You don't know. Ok. Any other words↗
A8: Bambi
A4: Teacher
P: Bambi↗
A4: Teacher
A10: Vampi. Vampiro.
A4: Teacher
P: Vampire.
A4: Teacher
P: Repeat. Vampire.
A10: Vampire.
P: Ok. Good. Yes.
A4: Ghost
P: Ghost. What's a ghost↗
A4: Fantasma.
P: Yes. I have a ghost (mostro um alfinete de peito em forma de fantasma)
(07b.03.01 Halloween Class Video 07'.24'' – 08'.19'')

A terceira sessão teve como tema *The Family* e foi utilizada a canção *The Family Song*. A ficha de trabalho utilizada nesta sessão continha três pequenos textos para os alunos completarem. Assim, no primeiro texto, 13 alunos completaram a totalidade dos 4 espaços enquanto 2 alunos completaram 2 espaços. No segundo texto, a totalidade dos alunos completou corretamente os quatro espaços. No terceiro texto, dos cinco espaços a completar, 11 alunos completaram a totalidade; 2 alunos completaram 3 espaços; 1 aluno completou 2 espaços enquanto 1 aluno não completou espaço nenhum.

Tabela 8 – Compilação de dados da ficha de trabalho.

	Texto 1		Texto 2	Texto 3			
Nº espaços a completar	4 mother / father brothers / grandfather	2	4 father / brother sister / grandfather	5 father / sister / brother grandfather / cousin	3	2	0
Nº ocorrências	13 A8 *brother's A6 *grandpma	2	15 A10 *siste A14 *grandfader	11 A10 *siste A14 *cousine	2	1	1

Na ficha de avaliação da atividade da canção, numa primeira questão, foi inquirido o número de famílias que apareciam na canção, ao que a totalidade dos alunos presentes respondeu corretamente (5 famílias). Quanto à questão seguinte, *Write three distant members*

of the family from the song, procedemos à seguinte leitura: 9 alunos referiram 3; 4 alunos referiram 2 e 2 alunos não referiram nenhum membro da família. Assim, a partir desta leitura, podemos mostrar os dados na tabela que se segue:

Tabela 9 – Compilação dos dados da ficha de avaliação da atividade com canção

3 vocábulos	2 vocábulos	0 vocábulos
9 alunos A7 * cousine * ancle	4 alunos A14 * grandfather * grandmother A2 *grandfather *grandmother	2 alunos

A nível geral, tal como indicado na tabela abaixo, os dados produziram a seguinte leitura:

Tabela 10 – Compilação de dados gerais da sessão 3.

Sessão 3 Family				
Vocábulos Ocorrências	Ficha 1	Ficha 2	Total de ocorrências	Ocorrências com erros de ortografia *
grandma (1)		6	6	
grandpa (2)	30	6	36	2 *grandpma
grandfather (1)	9	2	11	3 *grandfather / *grandfather / *grandfather
grandmother (1)	(1)	2	2	2 *grandmother / *grandmother
aunt (1)		4	4	
uncle (1)		8	8	2 *uncle / aque
cousin (2)	9	8	17	2 *cousine
mother (1)	15		15	
father (1)	43		43	
sister (1)	29		29	2 *siste
brother(s) (1)	39		39	2 *brother's

Da videogravação, retirámos algumas transcrições, de modo a verificar a aprendizagem dos alunos relativamente ao tema desta sessão, cujo vocabulário a aprender foram os nomes relacionados com as relações familiares.

P: Who is he↗ (interrompe a canção)
A: Uncle
P: His uncle, not his father (continua a canção) and (interrompe a canção)
A: an aunt
P: An aunt
(07c.03.01 Modern Family Class Video1 48'.30'' – 48'.41'')

P: And what's that↗
A10: Sister
P: What's sister in Portuguese↗
A10: Irmã
P: Yes, very good.
(07c.03.01 Modern Family Class Video1 50'.16'' – 50'.21'')

P: What's that↗
A6: Uncle
P: Uncle. And that in Portuguese is↗
A6: (incompreensível)
P: Yes. Very good.
(07c.03.01 Modern Family Class Video2 00'.03'' – 00'.10'')

P: Who is it↗ Who is it↗ Quem é↗ Who is it↗
A3: Brother
P: Brother↗ Ok
(07c.03.01 Modern Family Class Video2 02'.23'' – 02'.31'')

P: Oh she wants help. Who is it please↗ who is it↗
A: Eu sei
A10: Madrasta
P: No. It's from the song.
A7: Aunt
P: Aunt. Yes. It's aunt
(07c.03.01 Modern Family Class Video2 03'.09'' – 03'.24'')

Durante esta sessão houve maior dificuldade de aprendizagem lexical por parte da turma, não só devido à existência de vários vocábulos novos, mas também devido ao facto de nos termos apercebido de que os vocábulos que já teriam sido aprendidos no terceiro ano ainda não estavam memorizados, nomeadamente os vocábulos como *aunt* e *uncle*. Apesar desta situação, consideramos que a aprendizagem lexical nesta sessão foi conseguida pois uma grande parte dos alunos completaram todos ou quase todos os exercícios.

Na quarta sessão verificaram-se 14 presenças na aula de Inglês. Durante esta sessão, cujo tema foi *The Senses*, utilizámos a canção *Five Senses Song* e os alunos realizaram uma ficha

de trabalho na qual deveriam legendar uma imagem com os sentidos e as respectivas partes do corpo humano. Da leitura dos resultados desta ficha, categoria A e subcategoria A.4, é de referir que 12 alunos completaram a totalidade de vocábulos requeridos (10), 1 aluno completou 9 vocábulos e 1 aluno completou 8.

Tabela 11 – Compilação de dados da ficha de trabalho.

Vocábulos: eyes/ ears / nose / mounth / hand / see / hear / smell / taste / touch		
10 vocábulos	9 vocábulos	8 vocábulos
12 alunos	1 aluno	1 aluno

No que respeita a ficha de avaliação da atividade com a canção, os alunos deveriam nomear três sentidos (*Name three senses* – questão 1) e três partes do corpo humano relacionadas com os sentidos (*Name three parts of the body related to the senses* – questão 2). Quanto à primeira destas questões, 10 alunos nomearam corretamente os três sentidos que foram pedidos; 2 alunos indicaram 2 sentidos; 2 alunos nomearam 1 sentido e 1 aluno não nomeou qualquer sentido. Quanto à segunda questão, 10 alunos indicaram corretamente três partes do corpo; 4 alunos indicaram 2 partes e 1 aluno nomeou 1 parte do corpo, como se pode ver na tabela seguinte:

Tabela 12 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.

		3 vocábulos	2 vocábulos	1 vocábulos	0 vocábulos
Questão 1	Nº Ocorrências	10	2	2	1
see	9	A3 *say *semel	A3 *semell / *ear	A15 * shemell	
hear	10				
taste	5				
smell	7				
touch	4				
Questão 2		10	4	1	
eye	7	A7 *and A14 *hear	A4 *mouse	A11 *eare	
nose	8				
mouth	7				
ear	10				
hand	6				

A nível geral, os resultados apresentam-se na tabela seguinte.

Tabela 13 – Compilação de dados gerais da sessão 4.

Sessão 4				
Senses				
Vocábulos Ocorrências	Total de ocorrências			Ocorrências com erros de ortografia *
	Ficha 1	Ficha 2	Total	
hear (2)	13	10	22	2 *ear
see (2)	15	9	23	
taste (2)	15	5	18	
touch (2)	14	4	19	
smell (2)	15	7	22	3 *shemell / *semell / *semel
eye(s) (2)	15	7	22	
ear (2)	15	10	25	3 *eare / *hear
nose (2)	15	8	23	
mouth (2)	15	7	22	1 *mouse
hand (2)	15	6	21	1 *and

A partir da videogravação obtivemos, também, dados que nos indicam que os alunos conseguiram aprender o vocabulário relativo ao tema da sessão, dos quais passamos a transcrever exemplos:

P: What did you use to listen to the song ↗

A: Ears

P: What's this ↗

As: Ears

P: Ears. Yes. Did you see the song ↗

(07d.03.01 Senses Class Video1 06'.01" – 06'.14")

P: And there's something about (toca no nariz)

As: Nose

P: The nose. What do you do with your nose ↗

A: Nariz

A: Nariz

A1: Ver ah cheirar

P: Yes. But it was on the song. Did you ↗

A: (incompreensível)

P: Do you remember ↗ I have a nose so I can...

A14: Seme

P: What ↗ Yes. I heard. Who said it ↗

A14: Smell

P: Smell. Yes smell. And... ↗ (gestos com os dedos)

A: Mãos

A: Mãos
P: No
A5: Fingers
P: Fingers. In my hand. What can I do with my fingers↗
A: Touch
A: Touch
A: Touch
A: Sentir
P: Touch. Yes. Touch. Who said touch↗
A9: (mete o dedo no ar)
P: Yes, very good. Very good. hum I think there's one missing. Eyes nose ears fingers
As: Mouth
P: Mouth. Very good
(07d.03.01 Senses Class Video1 06'.40" – 07'.37")

Tendo como informação os dados recolhidos, consideramos que nesta sessão os alunos tiveram uma fácil e rápida aprendizagem uma vez que mais de metade da turma conseguiu produzir respostas adequadas aos exercícios propostos, além das respostas orais que foram produzidas durante a sessão. Assim, consideramos que os alunos têm uma aprendizagem mais facilitada com a utilização de canções na sala de aula.

A quinta sessão teve como tema *The Body*, estando presente a totalidade dos alunos e tendo sido utilizada a canção *Body Parts Song for Kids-This is ME!*. Nesta sessão foi solicitado aos alunos que procedessem à legendagem de uma imagem retirada da canção. Nesta atividade, 9 alunos legendaram a imagem com a totalidade dos vocábulos (8); 1 aluno concluiu a atividade com 7 vocábulos; 5 alunos completaram 6 e 2 alunos incluíram 5 dos vocábulos necessários, conforme se mostra na tabela abaixo.

Tabela 14 – Compilação de dados da ficha de trabalho.

Vocábulos: <i>arm / leg / toe / eye / hand / nose / mouth / foot</i>			
8 vocábulos	7 vocábulos	6 vocábulos	5 vocábulos
9 alunos	1 aluno	5 alunos	2 alunos

Na ficha de avaliação da atividade onde se utilizou a canção, foi pedido aos alunos que nomeassem partes do corpo divididas por cabeça (*Write three words related to the head*) e restante corpo (*Write three words related to the rest of the body*). Na primeira obteve-se a seguinte leitura: 14 alunos indicaram 3 partes; 2 alunos nomearam 2 partes e 1 aluno não identificou corretamente nenhuma parte da cabeça. Quanto à segunda questão, 13 alunos

referiram 3; 2 alunos mencionaram 2; 1 aluno indicou 1 e outro não respondeu. Na tabela seguinte estão estes dados com os respetivos erros *.

Tabela 15 – Compilação de dados da ficha de avaliação da atividade com canção.

Questão 1	3 vocábulos	2 vocábulos	1 vocábulo	0 vocábulos
	14 alunos A7 * mothe A16 * hise	2 alunos	-----	1 aluno
Questão 2	13 alunos A7 * fingueres * touse * foote A16 * too A13 * fott A17 * fot A2 * touse * fute	2 alunos	1 aluno	1 aluno

A nível geral, a leitura realizada a partir dos dados recolhidos encontra-se na tabela abaixo.

Tabela 16 – Compilação de dados gerais da sessão 5.

Sessão 5				
Body				
Vocábulos Ocorrências	Total de ocorrências			Ocorrências com erros de ortografia *
	Ficha 1	Ficha 2	Total	
eye(s) (2)	17	14	31	1 *hise
nose (2)	17	16	33	
mouth 2)	17	13	30	1 *mothe
ears (1)		3	3	
hand (2)	17	6	23	
leg(s) (2)	15	9	24	1 *log
toe(s) (2)	9	6	15	4 *touse / *too / *toy
arm(s) (2)	17	8	25	
foot (2)	10	11	21	4 *foote / *fott / *fute / *fot
finger(s) (1)		4	4	*fingueres / *

Da videogravação foram retiradas as seguintes transcrições que revelam a compreensão lexical do tema em questão por parte dos alunos:

P: First what's this↗

As: Head

P: The head. Yes and then... What's this↗

As: Eyes

P: The eyes and this↗

As: Nose

P: and this↗

As: Mouth

P: and this↗

As: Ears

(07c.03.01 Modern Family Class Video2 10'.45'' – 11'.06'')

P: Yes. What's that↗

A15: Toe

P: Where is Michael Jordan's toe↗ Where is it↗

A15: (cola o vocábulo no quadro)

P: Really↗

As: No

P: No

A2: Os pés. São os dedos dos pés

A: são os dedos dos pés

P: Really↗

As: Yes

(07c.03.01 Modern Family Class Video2 13'.32'' – 13'.52'')

A5: (incompreensível)

P: Sorry↗ How do you say this↗... Knee. Repeat. Knee.

A5: Knee

P: Repeat knee.

As: Knee

P: Ok. Where is Michael Jordan's knee↗

A7: Joelho

(07c.03.01 Modern Family Class Video2 16'.30'' – 16'.43'')

P: What do you have on your head↗ On your head↗ (Aponto para as diferentes partes da cabeça)

As: Eyes nose mouth ears e queixo

P: Ok

(07c.03.01 Modern Family Class Video2 25'.13'' – 25'.28'')

P: What's this↗ (Aponto para as diferentes partes do corpo)

As: Arms hands fingers legs feet toes

As: Arms hands fingers legs foot toes (em simultâneo)

P: Toes. Ok

(07c.03.01 Modern Family Class Video2 2536'.30'' – 25'.51'')

A nível de vocabulário, consideramos que houve uma boa aprendizagem por parte da turma, pois a maioria dos alunos apresentou respostas corretas de acordo com os vários temas.

4.2 Categoria B – implicação nas atividades

Quanto à categoria B, subcategorias B.1 e B.2, foi utilizada a Escala de Envolvimento de Leuven, desenvolvida em 1994 em que se tem em consideração o bem-estar emocional e a implicação. A definição de Laevers de bem-estar emocional refere-se à satisfação e ao prazer, uma vez que ao sentir-se relaxada e satisfeita consigo própria, a criança está mais disponível para o que a rodeia. Por outro lado, a implicação é uma “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Na Escala de Leuven encontramos duas componentes: os sinais, onde se pode observar a concentração, a energia, a complexidade e a criatividade, a expressão facial e a postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação; e os níveis de envolvimento das crianças que é feito numa escala de 1 a 5 pontos. Assim, no nível 1 a criança mostra pouca atividade; no nível 2 a atividade da criança é frequentemente interrompida; no nível 3 a atividade é sobretudo contínua; no nível 4 a atividade é contínua e tem momentos intensos; no nível 5 a atividade é intensa e prolongada (Portugal & Laevers, 2010).

Tendo por referência a Escala de Leuven, decidimos observar os sinais correspondentes à Energia e à Satisfação dos alunos nas sessões, incidindo sobretudo no momento em que foram utilizadas as canções durante as aulas do projeto de intervenção, tendo por base a videogravação das sessões. Assim, podemos referir que no decorrer das sessões, e especificamente em situação de audição das canções, os alunos mostraram níveis de energia e de satisfação elevados, como se pode ver no gráfico seguinte.

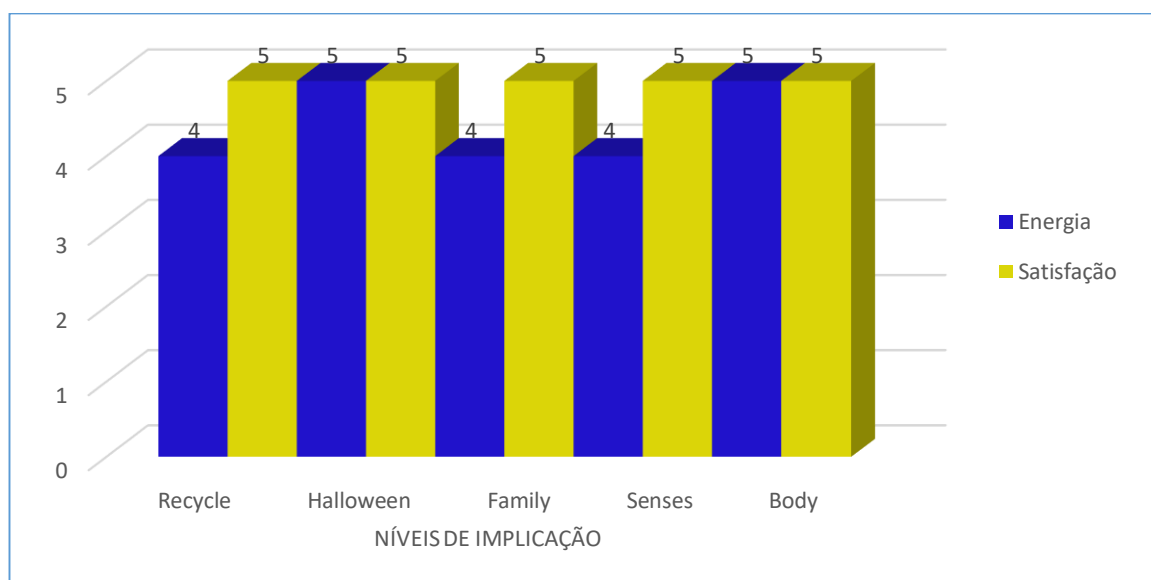


Gráfico 1 - Níveis de Implicação dos alunos nas várias sessões.

Este gráfico foi elaborado tendo em conta as videogravações das sessões onde se pode verificar que os alunos participam ativamente, demonstram concentração na realização das atividades, quer na escrita quer nos movimentos utilizados nas canções, levantam o braço para responder, estão focados e concentrados aquando da realização das fichas de trabalho tentando, inclusive, terminar rapidamente, além de produzirem respostas orais corretas e rápidas. Consideramos, ainda, que as canções utilizadas foram do agrado dos alunos pois estes mostraram-se muito envolvidos, muito participativos e, no que respeita à canção da sessão com a temática do *Halloween*, podemos referir que uma aluna comentou não conseguir “tirar a música da cabeça”, o que, a nosso ver, revela o interesse pela atividade. Em relação à aprendizagem e consolidação de vocabulário, consideramos que este foi lembrado pelos alunos pois a maioria conseguiu recorrer ao vocabulário quando solicitado, quer na realização das fichas de trabalho quer na participação oral.

De forma a apresentar um exemplo da nossa análise procedemos, de seguida, à inclusão de algumas fotografias, retiradas das diferentes sessões, onde podemos verificar a concentração dos alunos ao realizarem as atividades e também a sua participação na aula (figuras 3, 4 e 5). Imagens das outras sessões podem ser visualizadas nos anexos 47 e 48.



Figura 3 – Sessão 1 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.



Figura 4 – Sessão 2 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.



Figura 5 – Sessão 5 - Registos de Energia e Satisfação dos alunos.

Nesta categoria, envolvimento / implicação nas atividades, como anteriormente referido, consideramos que os alunos estiveram envolvidos nas diferentes atividades onde foram utilizadas canções e que estas foram, no geral, do seu agrado.

4.3 Categoria C – opiniões dos envolvidos sobre a utilização das canções na aula

No final da prática pedagógica foi feita uma entrevista tanto a alunos como à professora cooperante e à professora titular generalista, cujos dados analisados constituem a categoria C, já referenciada. Assim, na subcategoria C.1 que corresponde às perguntas feitas aos alunos, houve a necessidade de proceder a uma nova divisão. Deste modo, e para a totalidade de alunos presentes (15), na subcategoria C.1.1 (o que aprenderam e para que serve), obtivemos as seguintes respostas: 8 alunos referiram ter aprendido a cantar, 3 referiram muita coisa ou coisas novas, 2 alunos referiram vocabulário e 1 aluno referiu falar. Houve ainda alunos que indicaram os títulos de algumas das canções utilizadas nas sessões (4 alunos) como “a família”, “as partes do corpo” ou “olá como estás”. Às respostas que se referem à pergunta para que servem as canções, 15 alunos referiram que servem para aprender, 1 aluno referiu que servem para saber inglês e 1 aluno referiu que servem para “rever matéria de maneira divertida”. Na subcategoria C.1.2 (se gostaram), todos os alunos responderam “Sim” e na pergunta de que canção gostaram, 6 alunos referiram a canção *Family*, 4 alunos referiram a canção *Hello*, 2 alunos referiram a canção *Halloween*, 1 aluno a canção *Body*, 1 aluno a canção *Recycle* e 1 aluno

respondeu todas. Para uma leitura mais acessível dos dados, fez-se a compilação na seguinte tabela:

Tabela 17 – Dados retirados da entrevista aos alunos.

Subcategoria C.1 Alunos	
Subcategoria C.1.1 O que aprenderam e para que serve	Subcategoria C.1.2 O que gostaram
<p>“para aprender”</p> <p>“muita coisa” / “coisas novas”</p> <p>“vocabulário” / “palavras de inglês”</p> <p>“falar”</p> <p>“a cantar em inglês”</p>	<p>“Sim”</p> <p>“a música da família”</p> <p>“Hello how are you”</p> <p>“Halloween”</p>

Das entrevistas realizadas a ambas as professoras da turma (generalista e cooperante), criaram-se duas subcategorias: C.2.1 – As práticas do uso das canções na sala de aula e C.2.2 – O papel das canções na aprendizagem. Destas, pôde-se fazer a seguinte leitura: as professoras referem utilizar canções nas suas aulas, tendo a professora de inglês mencionado utilizar pelo menos uma vez por semana e ambas consideram que as canções são muito importantes, desempenhando um papel fundamental; ao referirem as vantagens, ambas referiram o fator motivação, a memorização, o facto de melhorar a expressão oral e o complemento de matérias.

Tabela 18 – Dados retirados da entrevista às professoras generalista e cooperante.

Subcategoria C.2 Professoras	
Subcategoria C.2.1 As práticas do uso de canções na sala de aula	Subcategoria C.2.2 O papel das canções na aprendizagem
<p>“pelo menos 1 x por semana”</p> <p>“muito importante”</p> <p>“desempenha um papel fundamental”</p>	<p>“facilita a memorização”</p> <p>“motiva”</p> <p>“motivação”</p> <p>“melhora a expressão oral”</p> <p>“complemento de matérias”</p> <p>“como área curricular”</p>

Na nossa interpretação destes dados, tanto os alunos como as professoras consideram a utilização das canções um fator relevante para a aprendizagem, favorecendo a memorização

lexical e fomentando a motivação dos alunos, nomeadamente a aprendizagem da língua estrangeira, neste caso, o inglês no 1.º CEB. Há a referir ainda que a aprendizagem dos alunos com a utilização de canções se faz sem que exista a noção de que realmente estão a aprender, pois muitos alunos referem que aprendem a cantar em inglês.

Síntese das categorias de análise

Na categoria A (aprendizagem de vocabulário) consideramos que os alunos aprenderam novo vocabulário e consolidaram o vocabulário anteriormente aprendido, como apontam as evidências encontradas nas respostas às fichas de trabalho e nas videograções. A título de interesse, foi-nos referido pela professora cooperante que a turma obteve os melhores resultados do agrupamento no teste formal realizado sobre estes tópicos e que os alunos confessaram que foi mais fácil recordar o vocabulário que aprenderam através de canções.

Na categoria B (implicação nas atividades), os alunos mostraram altos níveis de implicação, tendo os níveis de energia e de satisfação sido constantes e elevados ao longo das atividades.

Na categoria C (opinião), as professoras referiram a utilidade desta ferramenta de ensino. Por sua vez, os alunos referiram que gostaram muito de ouvir e de cantar as canções utilizadas.

Estes resultados, quanto a nós, revelam que as canções, enquanto recurso de ensino-aprendizagem, constituem uma mais-valia em espaço de sala de aula, que podemos considerar indispensável à prática letiva de inglês no 1.º CEB por determinar altos níveis de bem-estar nos alunos, fomentar a sua concentração e o seu interesse na sua aprendizagem, aspetos que aumentam a qualidade da aprendizagem.

Tal como anteriormente referido, Castro (2003) afirma que “lo lúdico es divertido, lo que es divertido nos motiva, y lo que nos motiva ayuda al aprendizaje” (p. 22). Assim, podemos concluir que as canções, associando a aprendizagem ao divertimento e proporcionando a desinibição, constituem um recurso essencial em aula de LE, nomeadamente em alunos do 1.º CEB, em que se torna imperioso desenvolver o gosto e a satisfação pela aprendizagem de novas línguas.

Reflexão final

Importa agora realizar uma reflexão sobre o percurso formativo proporcionado pelo mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, incidindo sobretudo no último semestre letivo.

Após as variadas leituras que efetuámos foi complicado escolher as atividades a utilizar de entre uma grande panóplia de opções que nos foram apresentadas pela literatura e pela *internet*. Existem inúmeros autores que se referem às vantagens do uso de canções na aprendizagem da LE, sendo necessário um esforço para circunscrever aqueles que se referiam particularmente ao desenvolvimento da competência lexical e à motivação/ implicação.

Trazer as canções para a sala de aula é, para nós, uma atividade extremamente agradável a que recorremos frequentemente quando lecionámos no 1.º CEB e que continuámos a utilizar com os nossos alunos do pré-escolar (sala dos 5 anos e sala dos 4 anos) no ano transato e com os alunos do 1.º e 2.º ano neste ano letivo. Pensamos que, desta forma, as aulas se tornam mais dinâmicas, agradáveis e motivadoras e podemos, assim, ter a atenção dos alunos mais focada na língua estrangeira. Por outro lado, como fazemos muito uso de movimentos com as canções, consideramos que os alunos estão realmente implicados, pois, tal como foi referido neste trabalho, os alunos revelam maiores níveis de energia quando sentem que o professor está também envolvido nas atividades que propõe.

Assim, com o uso das canções na sala de aula, tiramos partido da repetição e do ritmo e rima para aprender e consolidar as estruturas lexicais e o vocabulário, o que se revelou uma estratégia pedagógico-didática muito produtiva e adequada ao grupo de participantes.

Sabemos que a prática pedagógica pode ser constantemente melhorada e a metodologia de investigação qualitativa do tipo investigação-ação contribui para essa melhoria, pois faz-se num ambiente de colaboração, de reflexão e de partilha. O professor, enquanto investigador, participa no processo criando mudanças nas aulas e refletindo sobre as suas práticas, o que leva a novas mudanças num processo cíclico.

O contexto educativo, fator de elevada relevância para o projeto, foi caracterizado tendo por base os documentos orientadores do Agrupamento onde estivemos inseridas. Para cada sessão da prática pedagógica, escolhemos canções que considerámos adequadas ao nível de ensino dos alunos envolvidos e que, ao mesmo tempo, fossem apelativas e do gosto dos alunos. Assim, em 5 sessões realizadas à quinta-feira entre as 14h30 e as 15h30, procurámos ser constantemente coerentes com as Metas Curriculares de Inglês para este ciclo de ensino. Ao longo deste trabalho, desenvolvemo-nos sobretudo enquanto professoras-investigadoras, pelo

que consideramos ser capazes de, no futuro, implementar um projeto deste género, seguindo as etapas apropriadas, como a descrição das sessões promovidas, identificando as canções utilizadas; identificação dos instrumentos e métodos de recolha de dados e definição das categorias e subcategorias a utilizar no mesmo. Consideramos que conseguimos, agora, realizar de forma mais incisiva a análise dos dados e a interpretação dos resultados, avaliando se os alunos estiveram envolvidos, motivados, concentrados e participativos em todas as sessões e se conseguiram aprender o vocabulário desenvolvido ao longo de cada sessão. Compreendemos, agora, que os dados nos forneceram informação necessária, não só à avaliação dos alunos, como também à reflexão sobre as práticas pedagógicas e a sua maior ou menor eficácia.

É certo que o que aprendemos na formação académica e a experiência profissional que fomos adquirindo ao longo dos anos com alunos desde o 1.º CEB até ao secundário foram muito importantes na realização deste mestrado. No entanto, este percurso acrescentou ainda mais competências às que já possuíamos, nomeadamente no que diz respeito à diversificação de estratégias pedagógicas no ensino de alunos tão jovens.

Assim, gostaríamos de reforçar que foi muito enriquecedor perspetivarmo-nos não só como docente, mas também como investigadora. Neste contexto, adquirimos novas ferramentas para nos auto-observarmos de uma perspetiva diferente e bidimensional, pois somos participantes na ação e simultaneamente sujeitos observados, por nós e pelos outros (alunos, docentes e colegas).

Por outras palavras, este projeto proporcionou um grande crescimento, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Na dimensão profissional, aprendemos a realizar um projeto de investigação-ação, a compilar dados para interpretar os resultados e a recolher evidências para levar a bom porto o trabalho que nos decidimos a realizar. Através das várias leituras a que procedemos ao longo destes dois anos de mestrado, também aprendemos, não só a utilizar as canções na sala de aula (o que já fazíamos anteriormente), mas também a preparar os diferentes estádios de elaboração de atividades. Além disso, não podemos descurar as aprendizagens e as informações que fomos recebendo, tanto dos professores que ministraram o mestrado como das pesquisas que fomos efetuando e que consideramos bastante proveitosas, num mundo com muitas “vozes”.

A nível pessoal, é de salientar o nosso crescimento interior, que pode dever-se a vários fatores: às leituras realizadas, à interação e à partilha com os colegas do mestrado, com as professoras envolvidas na prática pedagógica, com a professora orientadora, entre outros.

Acreditamos ter desenvolvido o nosso auto-conhecimento através das reflexões que fizemos ao longo deste período de tempo e adquirimos novas competências, provindas tanto da realização das Unidades Curriculares como da realização da prática pedagógica. Ainda a nível pessoal, consideramos ter sido constantemente estimuladas, tanto na nossa criatividade (na formulação de atividades) como na criticidade (através das reflexões que fomos efetuando).

Consideramos, no entanto, que existiram algumas limitações que se revelaram durante o desenvolvimento deste projeto: a gestão do tempo para nós foi uma dificuldade, embora nas últimas sessões tenha existido já uma melhoria neste aspeto. Outras dificuldades a referir terão sido a pesquisa de referências bibliográficas sobre as temáticas abordadas e a escolha dos materiais a utilizar nas sessões. No que diz respeito a esta última dificuldade, foi desafiante escolher músicas apropriadas à faixa etária dos alunos que fossem, ao mesmo tempo, apelativas e simples, mas que pudessem ser utilizadas para desenvolver o vocabulário. A par disso, hoje em dia, existem tantos materiais disponíveis, o que, muitas vezes, implica uma grande disponibilidade por parte do professor para pesquisar, selecionar, alterar e /ou adequar à sua necessidade ou mesmo para produzir novos materiais. Pensamos que houve algumas situações que decorreram menos bem, devido, sobretudo, ao equipamento que necessitámos utilizar como, por exemplo, as colunas que não funcionaram convenientemente na sessão 4, pois emitiram um som roufenho, o que prejudicou a audição da canção e a sua subsequente compreensão.

Foi realmente desafiante desenvolver um projeto sobre uma temática ainda pouco explorada sobre o inglês curricular no 1.º CEB no nosso contexto de ensino.

No que diz respeito ao ensino da dimensão lexical, aprofundámos os nossos conhecimentos em vários domínios: a ensinar vocabulário de forma mais dinâmica, coerente e organizada; a fazer uma seleção adequada do tipo de letra a utilizar nos *flashcards*, para que seja visível para os alunos que se encontram mais longe do quadro; ou como utilizar um jogo de tabuleiro, colocando toda a turma a participar na atividade.

Existe, ainda, muito caminho a percorrer e muito desse caminho far-se-á com novas aprendizagens. Cremos que este mestrado nos trará, no futuro, uma alteração positiva na nossa prática letiva, pois aprendemos a tirar maior proveito pedagógico das canções e a preparar atividades profícuas para a aprendizagem das crianças desta faixa etária. Além disso, consideramos que o conhecimento académico adquirido e a experiência que vivenciámos constituíram um complemento indispensável ao nosso conhecimento e ao nosso exercício docente. Com estas novas aptidões, temos consciência de que estamos mais preparadas para

fazer da aula de inglês um espaço desafiador, divertido, humano e motivante para as crianças, que desta forma passarão a encarar a comunicação em LE sem receios, desenvolvendo o desejo de interagir com o Outro.

Como se pode ler / ouvir na canção de Whitney Houston (1985)

“I believe the children are our future
teach them well and let them lead the way”.

Bibliografia

- Ahlbäck, S. (2004). *Melody beyond notes: A study of melody cognition. (Doctoral dissertation)*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, (3), 161-172. Obtido em 2 de abril de 2018, de <https://www.banglajol.info/index.php/dujl/article/download/4150/3439>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Almedina Brasil.
- Barreira, E. J. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Batluk, L. (2015). *Does Listening to English Songs Motivate Students to Expand Their Extramural English?* Linnaeus University. Obtido em 20 de maio de 2018, de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:817139/FULLTEXT01.pdf>
- Beasley, R., & Chuang, Y. (2008). The effects of listening repetition: Song likeability, and song understandability on EFL learning perceptions and outcomes. *TESL-EJ*, 12(2). Obtido em 1 de maio de 2018, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898153.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brown, G., Malmkjaer, K., & Williams, J. (2002). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, H. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 3, (2), 231-244.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, M. (2003). *Música y canciones en la clase de E/LE*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Chen, Y.-C., & Chen, P.-C. (2009). The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*, 56, 13-28.
- Claerr, T., & Gargan, R. (1984). The role of songs in the foreign language classroom. *OMLTA Journal*, 28-32.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33, 233-262.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas* (Vols. XIII, (2)). Braga: Psicologia Educação e Cultura.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas Curriculares de Inglês: Ensino Básico: 1º Ciclo*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Cunha, M. A. (2014). *A exploração didática da canção na aula de língua estrangeira*. Politécnico do Porto, Porto.
- Davies, J. (1978). *The psychology of music*. Bloomington: Stanford University Press.

- Diakou, M. (2013). *Using songs to enhance language learning and skills in the Cypriot primary EFL classroom*. EdD Thesis, The Open University, Cyprus.
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6, (2), 113-127. Obtido de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/23819/15117>
- Figueiredo, O. (2004). *O Português abre portas: A quem? E como?* Obtido em 02 de 05 de 2018, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8301.pdf>
- Fonseca-Mora, M. C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. Em *Anglistik International Journal of English Studie*, 22(1), (101-118). Obtido em 03 de 05 de 2018, de <http://files.eric.ed.gov/f>
- Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners. *Encuentro*, 16, 63-68.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, (8), 4-10.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency within a Communicative Framework. *TESOL Quarterly*, 22, (3), 473-492.
- Guebert, M. C., & Trautwein, M. M. (s.d.). *A didática do ensino da língua estrangeira na educação infantil*. PUCPR.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: CUP.
- Henriques, L. M. (2013). *A canção na aula de inglês: uma abordagem de investigação-ação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. ASELE Colección Monografías, 9. Málaga: Ministerio de educación y ciencia.
- Keller, J. M. (2006). *What is motivational design?* Tallahassee: Florida State University.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laufer, B. (1997). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Em N. Schmit, & M. McCarthy, *What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect learning of words* (140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Gulbenkian.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. Em G. L. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (193-231). Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Lopes, V. M. (2013). *A canção na aula de ELE - A importância da música enquanto estratégia de aprendizagem*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Loureiro, R. M. (2013). *A multiaplicabilidade da canção na aula de ELE*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.

- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (305–330). Berlin: Language Science Press.
- Marconi, D. (1997). *Lexical competence*. Cambridge: MIT Press.
- Medina, S. (1990). *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. San Francisco: Educational Resources Education Center (ERIC).
- Medina, S. (2002). Using music to enhance second language acquisition: from theory to practice. Em J. Lalas, & S. Lee, *Language Literacy and Academic development for English language learners*. Pearson Educational Publishing. Obtido em 02 de 06 de 2018, de <https://pt.scribd.com/document/125157425/Using-Music-to-Enhance-Second-Language-Acquisition-From-Theory-to-Practice>
- Milano, G. (1994). Teaching English through Broadway musicals. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, II*, 180-182. Obtido em 2 de abril de 2018, de https://archive.org/details/ERIC_ED381995
- Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Education in Asia, 2*, 134-141.
- Murphey, T. (2010). *Music and song*. Oxford: OUP.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of Language and Learning, 5*, (1), 1-20.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação, 17* (51), 593-744.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richards, J. (1969). Songs in language learning. *TSEOL Quarterly, 3*, (2), 161-174.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*. Obtido em 21 de março de 2017, de <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Şevik, M. (2012). Teaching listening skills to young learners through "listen and do" songs. *English Teaching Forum, 10-17*. Obtido em 12 de abril de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997523.pdf>
- Sharpe, K. (2001). *Modern foreign languages in the primary school: the what, why and how of early MFL teaching*. London: Page Limited.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition (Second Language Acquisition)*. Clevedon: MULTILINGUAL MATTERS LTD.
- Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. Em C. a. Candlin, *English language teaching in its social context – A Reader*. London: Routledge Publications.
- Villalobos Ulate, N. (2007). Using songs to improve EFL students' pronunciation. *Letras, 44*, 93-108. Obtido em 25 de maio de 2017, de

http://mobile.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2606/recurso_701.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo 1 – Sessão 1 – Vocábulo *Let's* e *Recycle*

Let's

recycle!

Anexo 2 – Sessão 1 – Contentores nas três cores



Anexo 3 – Sessão 1 – Ficha de trabalho

Escola Básica do 1º ciclo da Linhaceira

English 4º Ano

Name _____

Label the images according to the recycling bins. Colour the bins.



Anexo 4 – Sessão 1 – Canção: *Reduce Reuse Recycle*

4 <https://www.youtube.com/watch?v=AOvcW8l3RzE>



Anexo 5 – Sessão 1 – Ficha de trabalho sobre a canção

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira

English 4º Ano

Name _____

Recycling Song worksheet

Complete the song with the right words.

Reduce reuse ; it's very easy to do

it's to remember, recycle what you

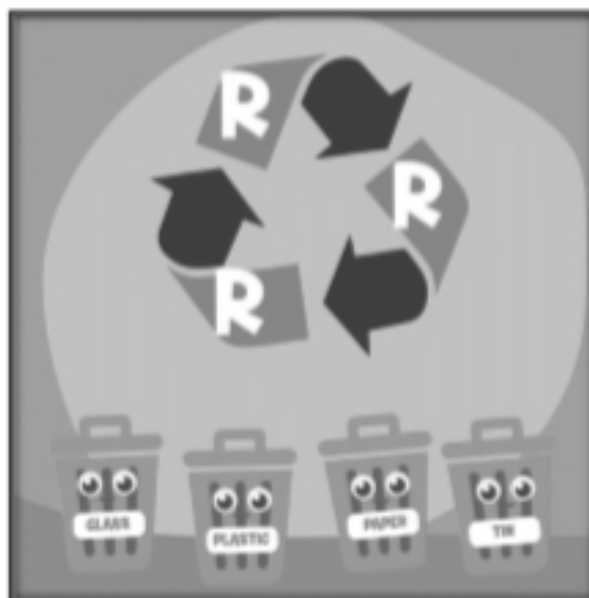
separate and , separate

and , then put them in their places in the recycling

with plastic; with paper

with tin and with glass.

Good for you!



Anexo 6 – Sessão 1 – Ficha de avaliação da atividade com canção

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira
English 4º Ano

Name _____

Autoavaliação – Song

Quais são as palavras que existem nos “recycle bins”?



Escreve três objetos que se podem reciclar.

Que palavras novas aprendeste com a canção?

Anexo 7 – Sessão 2 – Canção: *Spooky Spooky*

Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=DPRaY5QWKIk>



Anexo 8 – Sessão 2 – *Flashcards* de imagens do *Hallowe'en*





Monster

Witch

Vampire

Ghost

Black cat

Spider

**Jack
O'Lantern**

Skeleton

Mummy

Bat

Anexo 10 – Sessão 3 – Poster da série *Modern Family*



Mother *Father*

Brother *Sister*

Son *Daughter*

Grandmother

Grandfather

Aunt *Uncle*

Stepfather

Stepmother

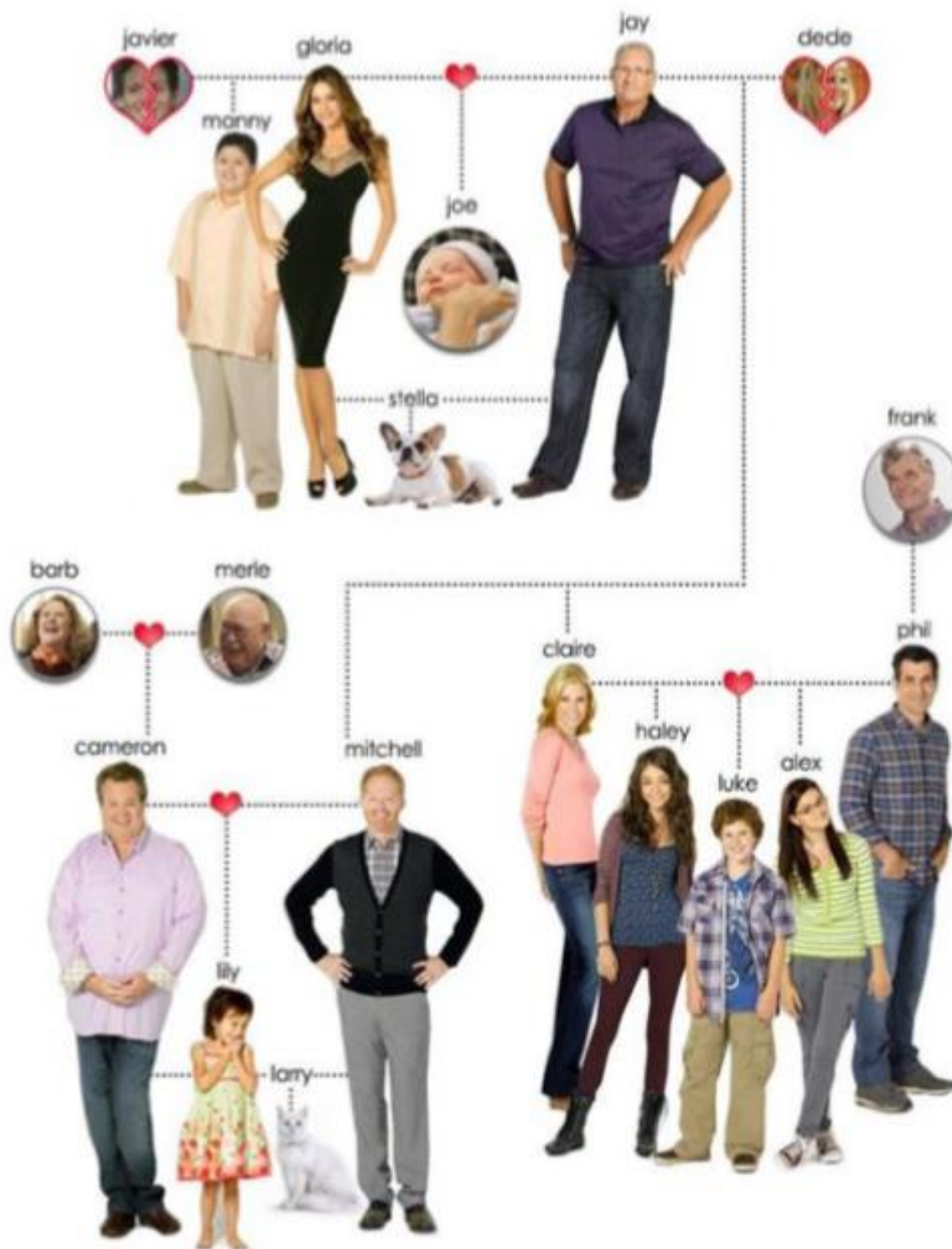
Stepson

Stepdaughter

Anexo 12 – Sessão 3 – Mini imagens das personagens da série *Modern Family*



Anexo 13 – Sessão 3 – Árvore genealógica da série *Modern Family*

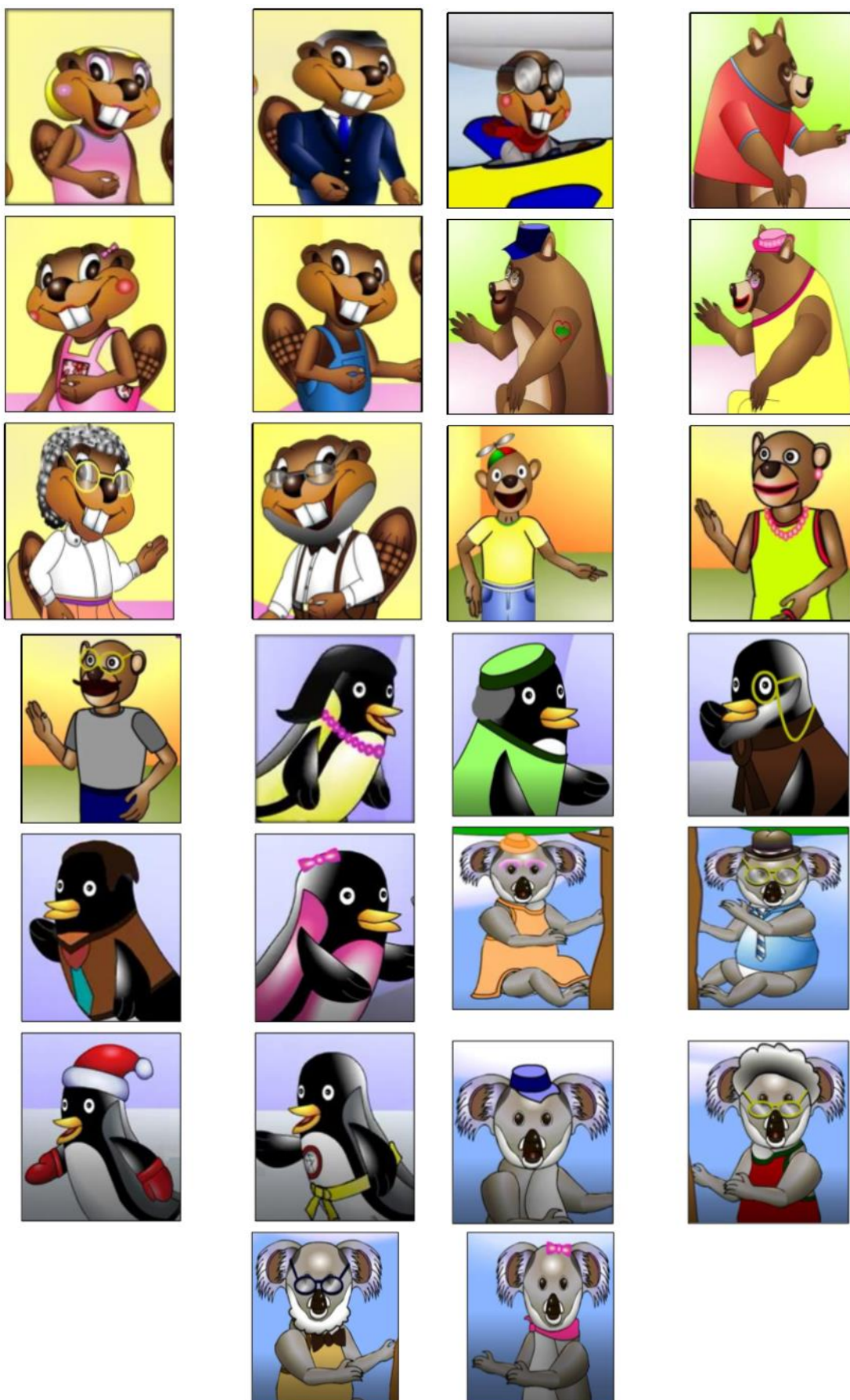


Anexo 14 – Sessão 3 – Canção: *This is my family*

Link da Canção: <https://www.youtube.com/watch?v=dH5RTW0gh30>



Anexo 15 – Sessão 3 – *Flashcards* com as personagens da canção



Anexo 16 – Sessão 3 – *Flashcards* com o vocabulário da canção

Mother

Father

Sister

Brother

Uncle

Aunt

Cousin

Grandma

Grandpa

Me

Anexo 17 – Sessão 3 – Ficha de trabalho

Escola Básica da Linhaceira
English – 4th grade

Name _____

Complete and match.



I've got a _____, a _____, and 2
_____. I've got a grandma and a
_____.

I've got a mother, a _____, a _____
and a _____. I've got a grandma and a
_____.



I've got a mother, a _____, a brother and a
_____. I've got a grandma, a
_____ and a _____
named Jenny.



Anexo 18 – Sessão 3 – Ficha de avaliação da atividade com canção

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira
English 4th grade

Name _____

Autoavaliação – The Family Song

How many families were in the song? Put a cross.

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

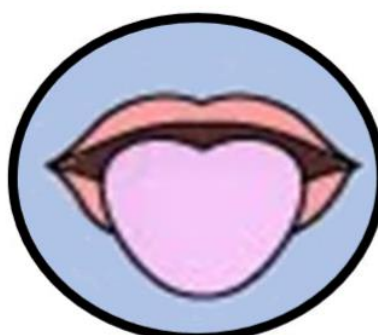
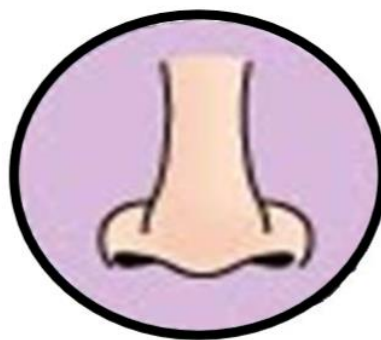
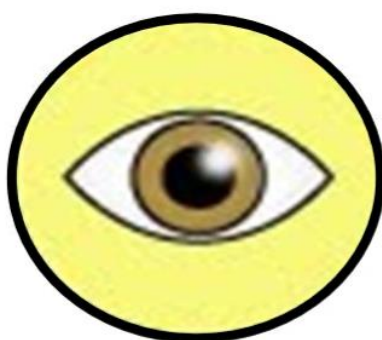
Write three (3) distant members of the family from the song.

Anexo 19 – Sessão 4 – Canção: *Senses*

Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=vXXiyIGqliE>



Anexo 20 – Sessão 4 – Imagens dos sentidos / partes do corpo humano



ear

eye

hand

nose

mouth

hear

see

touch

taste

smell

Anexo 22 – Sessão 4 – Ficha de trabalho

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira

Name _____

Label the image.



Anexo 23 – Sessão 4 – Ficha de avaliação da atividade com canção

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira

Name _____

Name three senses.

Name three parts of the body related to the senses.

1

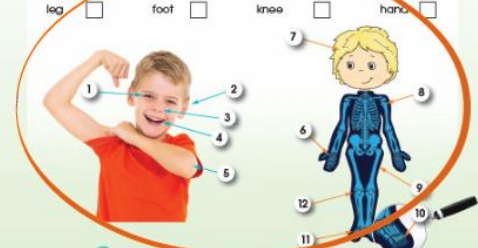
My body and the 5 senses

X

My body

22 Listen, point and repeat. Then number.

head <input type="checkbox"/>	nose <input type="checkbox"/>	shoulder <input type="checkbox"/>	toe <input type="checkbox"/>
arm <input type="checkbox"/>	eye <input type="checkbox"/>	mouth <input type="checkbox"/>	ear <input type="checkbox"/>
leg <input type="checkbox"/>	foot <input type="checkbox"/>	knee <input type="checkbox"/>	hand <input type="checkbox"/>



23 Let's Sing!

Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes,
Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes!
And eyes and ears and mouth and nose,
Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes!


My 5 senses

24 Read and match.


1 I see with my	a tongue
2 I hear with my	b ears
3 I smell with my	c nose
4 I taste with my	d eyes
5 I touch with my	e hands

25 Choose and complete.


My 5 Senses!




I love to _____
the sun.




I love to _____
the birds singing.



I love to _____
the flowers.



I love to _____
my mum's food.



I love to _____
my dog.

⏪
🖱️
✏️
🔍
👁️
🗑️
🖨️
🔄
📁
🌐

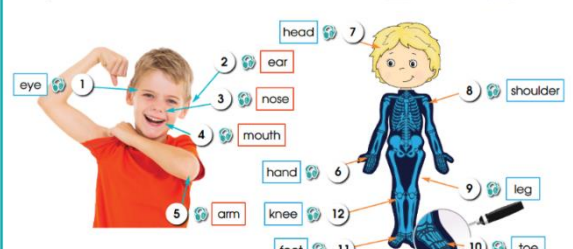
1

My body and the 5 senses

X


My body

22 Listen, point and repeat.



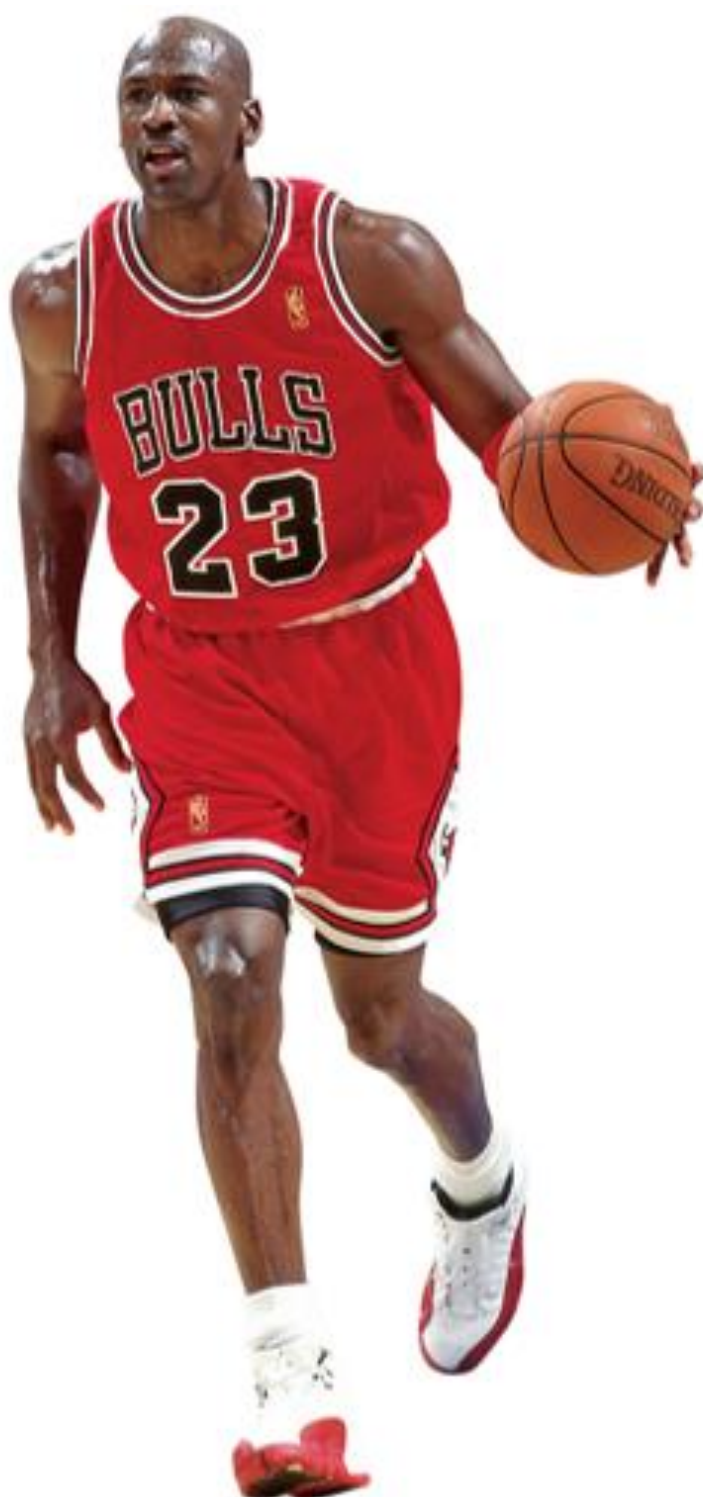
Let's Sing!

Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes,
Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes!
And eyes and ears and mouth and nose,
Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes!



⏪
🖱️
✏️
🔍
👁️
🗑️
🖨️
🔄
📁
🌐

Anexo 25 – Sessão 5 – Poster de Michael Jordan em *Powerpoint*



ARM

FOOT

LEG

HAND

EYE

MOUTH

EAR

NOSE

HEAD

KNEE

FINGER

TOE

Anexo 27 – Sessão 5 – Canção: *This is me!*

Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=QkHQ0CYwjal>

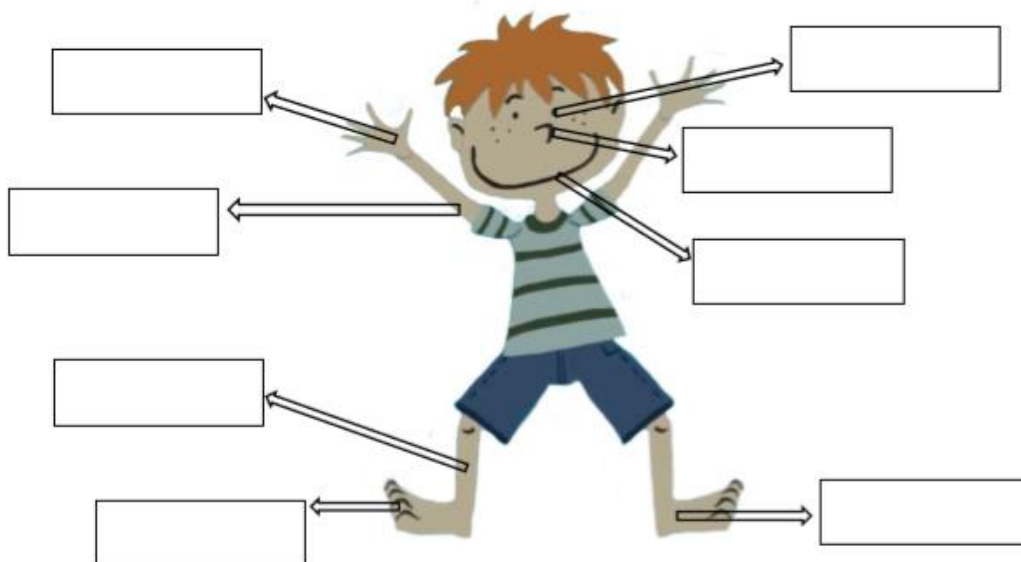


Anexo 28 – Sessão 5 – Ficha de trabalho

Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira

Name _____

Label the images according to the song.



Anexo 29 – Sessão 5 – Ficha de avaliação da atividade com a canção

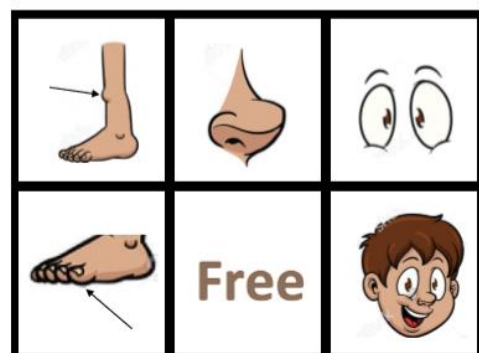
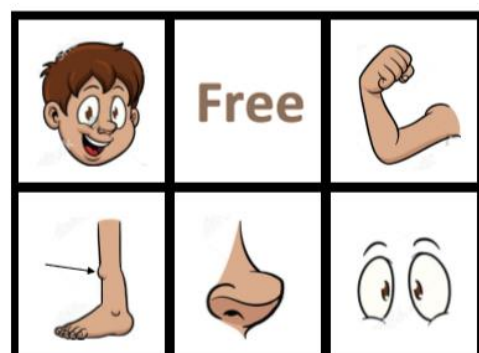
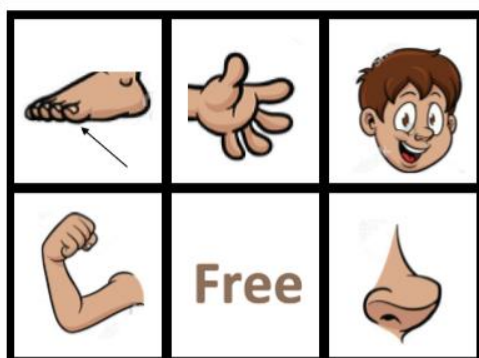
Escola Básica do 1º Ciclo da Linhaceira

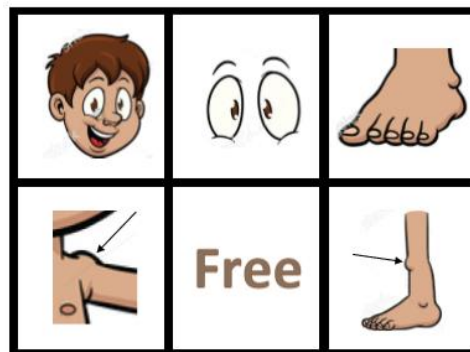
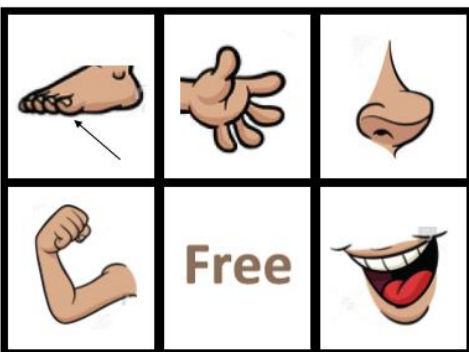
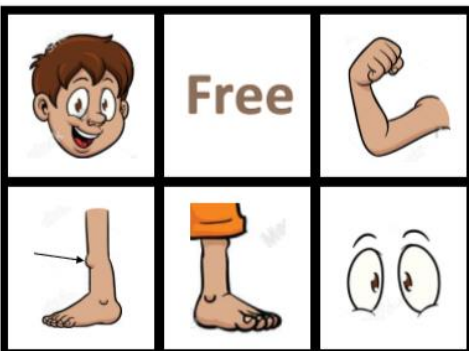
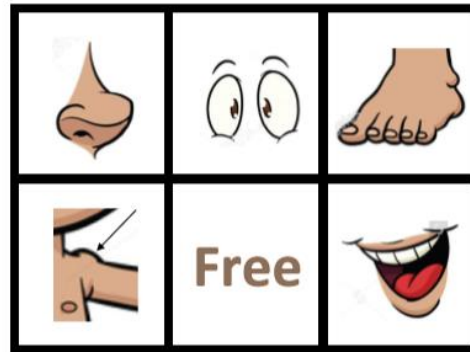
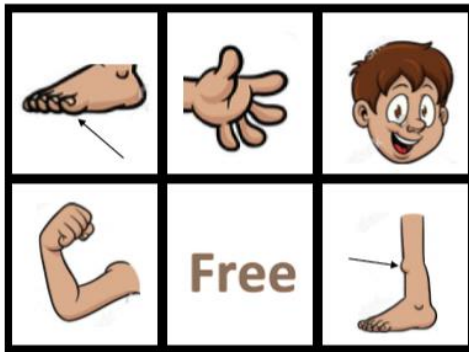
Name _____

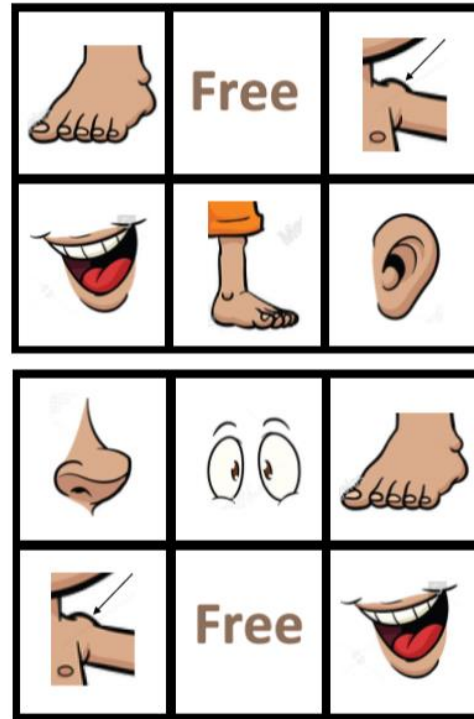
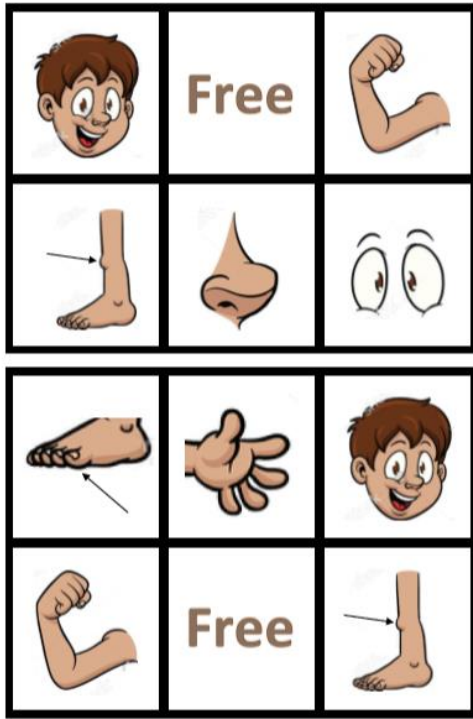
Write three words related to the **head**.

Write three words related to the **rest of the body**.

Anexo 30 – Jogo do Bingo sobre o corpo humano







LEG

EAR

TOES

HAND

HEAD

ARM

EYES

FOOT

NOSE

KNEE

SHOULDER

MOUTH

Anexo 31 – Dados relativos à sessão 1 - ficha de trabalho

Complete the song with the right words.

Vocábulos/ Alunos	1 recycle	2 simple	3 use	4 glass	5 paper	7 tin	8 bin	9 plastic	10 paper	12 glass	
A1	recycle	simple		plast	paper	tin	tin	plastic	paper	glass	10
A2	recycle										2
A3	recycle			plast	plast						2
A4	vircail										0
A5	recycle			paper	paper			plastic	paper	glass	6
A6	recycle	comple		glass	paper	tin	tin	plastic	paper	glass	9
A7	ricel			glass	glass	tin	tin	plastic	paper		5
A8											
A9				glass	paper		bin	plastic	paper	glass	7
A10	recycle	simple		glass	paper	tin	tin	plastic	paper	glass	9
A11	recycli	simpol			paper			plastic	paper	glass	7
A12									pepar		1
A13	rycycle							plastic	paper	glass	5
A14											
A15											
A16	recy			glass	paper	tin	tin	plastic	paper	glass	8
A17	recycli	recyli		glass				plactic	paper	glass	5

Anexo 32 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 1 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	Quais são as palavras que existem nos “recycle bins”?				
A1	glass	paper	plastic	metal	4
A2	recycle	plastic	paper	glass	3
A3	glass	paper	plastic	metal	4
A4	glass	paper	plastic	metal	4
A5	paper	plastic	glass	tin	3
A6	plastic	paper	glass	tin	3
A7	glass	paper	plastic	metal	4
A8					
A9	metal	papel	vidro	plástico	4
A10	glass	paper	plastic	tin	3
A11	tin	plastic	paper	glass	3
A12	glass	paper	plastic	metal	4
A13	metal	plastic	paper	glass	4
A14					
A15					
A16	recycle	simpel	use	glasse	1
A17	glass	paper	plastic	metal	4

Anexo 33 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 2 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	Escreve três objetos que se podem reciclar.			
A1	paper	glass	plastic	3
A2	papel	vidro	lata	
A3	paper	can	plastic glass	3
A4	lata	copo de vidro	cartão	
A5	papel	plastico	vidro	
A6	newspaper	soda	box	3
A7	papel	cartão	latas	
A8				
A9	jornal	sacos de plástico	copos de vidro	
A10	paper	plastic	metal	3
A11	caixa de papel	garrafa de água	revista	
A12	lata	papel	cartão	
A13	paper	plastic	glass	3
A14				
A15				
A16	lata	cartão	papel	
A17	lata	cartão	papel	

Anexo 34 – Dados relativos à sessão 1 – Pergunta 3 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	Que palavras novas aprendeste com a canção?						
A1	recycle	use	tin	bin	glass	paper	6
A2	simple	use	tin	paper	bin	glass	6
A3	glass	paper	plastic	metal	tin	can	6
A4	recycle	simple	use	glass	tin	bin	6
A5	recycle	use	bin	simple	tin	easy	6
A6	tin	bin	recycle				3
A7	recycle	paper	tin	glass	bin	plastic	6
A8							
A9	recycle	simple	use	glass	paper	plastic	6
A10	recycle	simple	use	glass	paper	tin	6
A11	simple	bin	use	tin			4
A12	recycle	glass	paper	simple	plastic	tin	6
A13	recycle	use	tin	bin	simple	metal	6
A14							
A15							
A16	recycle	use	paper	simple	glasse	plastic	6
A17	recycle	use	tin	bin			4

Anexo 35 – Dados relativos à sessão 1 – Título da canção

Pergunta/ Alunos	Do you remember the title of the song? Write it.	
	1 Yes	2 No
A1	Happy Halloween	
A2	Yes	
A3	Happy...	
A4	Happy Halloween	
A5	Happy Halloween	
A6		No
A7	Happy Halloweeny	
A8	Snnoky Sonk	
A9	Smook Smook	
A10	Yes	
A11	Spoky	
A12		No
A13		No
A14		No
A15	Yes	
A16		No
A17		

Anexo 36 – Dados relativos à sessão 2 – Pergunta 1 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	Write four new words from the song.				
A1	skeleton	moster	bat	spider	4
A2	vampiry	moster	black cate		3
A3	maoster	vampire	bat	sipeder	4
A4	skelleton	ghost	spider		3
A5	vampire	mummy	bat		3
A6	0	0	0	0	0
A7	white	monster	gost	vapire	3
A8	vanpire	mummy	black cat	witch	4
A9	vampier	blak cat	spider	monster	4
A10	vampire	blak cat	bat		3
A11	mumy	bat			2
A12	0	0	0	0	0
A13	jack'o lantern	witch	gost		3
A14	viper	mint			0
A15	skeleto	spaider			2
A16	spider				1
A17					

Anexo 37 – Dados relativos à sessão 2 – Ficha de *matching*

Pergunta/ Aluno	Read and match	
	Total 8	
A1	8	skeleton 15
A2	8	
A3	7	black cat 16
A4	8	
A5	7	
A6	8	jack o'lantern 13
A7	8	monster 16
A8	8	
A9	8	
A10	8	vampire 15
A11	8	
A12	6	witch 15
A13	8	
A14	8	
A15	3	
A16	8	spider 16
A17		ghost 14

Anexo 38 – Dados relativos à sessão 3 – Pergunta 1 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	How many families were in the song?				
	2	3	4	5	6
A1				5	
A2				5	
A3				5	
A4				5	
A5				5	
A6				5	
A7				5	
A8				5	
A9				5	
A10				5	
A11				5	
A12				5	
A13				5	
A14				5	
A15					
A16					
A17				5	

Anexo 39 – Dados relativos à sessão 3 – Pergunta 2 da atividade com a canção

Pergunta/ Alunos	Write three distant members of the family from the song.			
				Total
A1	grandpa	cousin	grandma	3
A2	grandfather	grandmother		2
A3	aunt	cousin	uncle	3
A4	grandpa	grandma	aunt	2
A5	cousin	uncle	grandma	3
A6	aunt	uncle	cousin	3
A7	cousine	aunt	uncle	3
A8	aunt	uncle	cousin	3
A9	cousin	grandpa	uncle	3
A10	grandpa	grandma	uncle jai	3
A11	grandpa	grandma		2
A12	0	0	0	0
A13	cousin	grandma	grandpa	3
A14	grandfather	grandmother		2
A15				
A16				
A17	0	0	0	0

Anexo 40 – Dados relativos à sessão 3 – Ficha de trabalho

	Complete and match					
Pergunta/ Aluno	Texto 1 Total 4	Texto 2 Total 4	Texto 3 Total 5	mother / father brothers / grandfather	father / brother sister / grandfather	father / sister / brother grandfather / cousin
A1	4	4	3	mother father brother grandpa	father sister brother grandpa	father sister grandpa
A2	4	4	5	mother father brothers grandfather	father sister brother grandfather	father sister brothers grandmother grandfather
A3	4	4	5	mother father brother grandpa	father sister brother grandpa	brother sister father grandpa cousin
A4	4	4	5	mother father brother grandpa	father sister brother grandpa	brother sister father grandpa cousin
A5	4	4	5	mother father brothers grandpa	father sister brother grandpa	father sister brother grandpa cousin
A6	4	4	5	mother father brothers grandpma	father sister brother grandpa	father brother sister grandpma cousin
A7	4	4	5	mother father brother grandpa	father sister brother grandpa	father sister brother grandpa cousin
A8	4	4	5	mother father brother's grandpa	father sister brother grandpa	father sister brother grandpa cousin
A9	4	4	5	mother father brothers grandpa	father sister brother grandpa	father sister brother grandpa cousin
A10	4	4	5	mother father brothers grandpa	father siste brother grandpa	father siste brother grandpa cousin
A11	4	4	5	mother father grandmother grandfather	father sister brother grandmother	father sister brother grandmother grandfather
A12	2	4	3	mother grandfather	father sister brother grandfather	father sister brother
A13	4	4	2	mother father brothers grandpa	father sister brother grandfather	father sister
A14	2	4	5	mother father	father sister brother grandfader	father sister brother grandpa cousine
A15						
A16						
A17	4	4	0	mother father brother grandpa	father sister brother grandmother	

Anexo 41 – Dados relativos à sessão 4 – Pergunta 1 da atividade com a canção

Pergunta/ Aluno	Name three senses.			
A1	see	taste	touch	3
A2	hear	see		2
A3	ear	say	semel	3
A4	hand	eyes		0
A5	see	smell	hear	3
A6	touch	see	taste	3
A7	hear	see	taste	3
A8	taste	see	smell	3
A9	touch	see	hear	3
A10	hear	see	taste	3
A11	smell	hear	see	3
A12				
A13	smell	hear	touch	3
A14	ear	semell		2
A15	shemell			1
A16	hear			1
A17				

Anexo 42 – Dados relativos à sessão 4 – Pergunta 2 da atividade com a canção

Pergunta/ Aluno	Name three parts of the body related to the senses.			
A1	eye	mouth	ear	3
A2	nose	ear		2
A3	nose	hand		2
A4	mouse	see		2
A5	eye	nose	ear	3
A6	hand	eye	hand	3
A7	ear	eye	and	3
A8	mouth	eye	nose	3
A9	mouth	ear	eyes	3
A10	ear	eye	mouth	3
A11	eare	mo		1
A12				
A13	nose	ear	hand	3
A14	hear	nose	hand	3
A15	nose	mouth		2
A16	hear	mouth	nose	3
A17				

Anexo 43 – Dados relativos à sessão 4 – Ficha de trabalho

Pergunta/ Aluno	Label the image.
A1	10
A2	10
A3	10
A4	10
A5	8
A6	10
A7	10
A8	10
A9	10
A10	10
A11	10
A12	
A13	10
A14	10
A15	10
A16	9
A17	

Anexo 44 – Dados relativos à sessão 5 – Pergunta 1 da atividade com a canção

Pergunta/ Aluno	Write three words related to the head			Total
A1	eyes	nose	ears	3
A2	eye	nose	mouth	3
A3	legs	foot	tooes	0
A4	nose	eyes		2
A5	eyes	ears	nose	3
A6	nose	mouth	ears	3
A7	eye	nose	mothe	3
A8	nose	mouth	eyes	3
A9	mouth	eye	nose	3
A10	nose	mouth	eyes	3
A11	nose	mouth	eyes	3
A12	nose	mouth		2
A13	mouth	nose	eyes	3
A14	mouth	eye	nose	3
A15	eye	mouth	nose	3
A16	nose	mouth	hise	3
A17	nose	eyes	mouth	3

Anexo 45 – Dados relativos à sessão 5 – Pergunta 2 da atividade com a canção

Pergunta/ Aluno	Write three words related to the rest of the body			Total
A1	leg	foot	arm	3
A2	leg	fute	touse	3
A3	moth	eyes	ears	2
A4	leg	hand	arm	3
A5	leg	hand	fingers	3
A6	arms	legs	foot	3
A7	fingueres	touse	foote	3
A8	arms	hand	fingers	3
A9	toes	arm	foot	3
A10	hand	legs	foot	3
A11	arm	foot	leg	3
A12	toy			0
A13	fott	leg	hand	3
A14	arm	foot	hand	3
A15	leg	foot	hed	2
A16	too	finger		1
A17	toes	fot	arm	3

Anexo 46 – Dados relativos à sessão 5 – Ficha de trabalho

Pergunta/ Alunos	Label the image
	Total 8
A1	8
A2	6
A3	6
A4	5
A5	8
A6	8
A7	8
A8	8
A9	8
A10	8
A11	8
A12	6
A13	8
A14	6
A15	5
A16	6
A17	7

Anexo 47 – Imagens da sessão 3 – Registos de Energia e Satisfação dos alunos



Anexo 48 – Imagens da sessão 5 – Registos de Energia e Satisfação dos alunos

